جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة

إعداد
ريم عاطف فريز زيدان

إشراف
د. علي حسن حبايب
د. عبد محمد عساف

قدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
2011م

السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة

إعداد

ريم عاطف فريز زيدان

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2011/2/27م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
1. د. علي حسن حبايب / مشرفاً ورئيساً	....
2. د. عبد محمد عساف / مشرفاً ثانياً	....
3. د. محمد عابدين / ممتحناً خارجياً	....
4. د. حسن تيم / ممتحناً داخلياً	....

الإهداء

إلى من غرسا في نفسي حب العلم، و بدعائهما يوفقني الله دوماً .....

أمي و أبي

إلى من كان الداعم الدائم لي، والذي حفزني دوماً على إكمال مشواري الدراسي...

زوجي العزيز "سامي"

إلى من هم أحباب قلبي الذين ينيرون حياتي....

أبنائي سعيد، و أمجد، و المولودة المنتظرة

أهدي إليهم جميعاً هذا الجهد المتواضع

الشكر و التقدير

أحمد الله رب العالمين وأشكره سبحانه شكراً يليق بجلاله على توفيقه لي بأن من عليّ بإتمام هذا العمل. و بعد شكره سبحانه وتعالى أتقدم بجزيل الشكر والعرفان بالجميل لأهل الفضل الذين قدموا لي يد المساعدة من أجل إنجاز هذا العمل، وأخص بالذكر حضرة المشرفَين على هذه الرسالة (الدكتور علي حسن حبايب، والدكتور عبد محمد عساف)، واللذين قدما لي، من خلال خبرتهما الواسعة، التوجيهات القيمة والملاحظات المفيدة باستمرار، وحضرة الدكتور عبدالكريم أيوب الذي أشرف على التحليل الإحصائي الخاص بهذه الرسالة. وأتقدم كذلك بالشكر والعرفان للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة، (الممتحن الخارجي: حضرة الدكتور محمد عابدين، والممتحن الداخلي: حضرة الدكتور حسن تيم)، وأعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة، وجميع الأشخاص الذين منحوني من وقتهم للإجابة عن فقرات أداة هذه الدراسة.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر لكلٍ من حضرة الأستاذ معاوية إعمر مدير مكتب التعليم التابع لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس، الذي منحني الإذن بتوزيع أداة الدراسة على المدارس، وحضرة الأستاذ علي عصيدة مدير المدرسة التي أعمل فيها - مدرسة ذكور رقم (1) الأساسية -، الذي لم يبخل عليَّ أبداً بتقديم المساعدة وتسهيل أموري لإتمام هذه الرسالة.

وأشكر كل من كان له دور فاعل في تزويدي بالعلم والمعرفة، وكل من ساعدني على إنجاز هذه الرسالة، والله – عز وجل - أسأل أن يجزي الجميع عني خير الجزاء.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة هذه الرسالة التي تحمل العنوان:

السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء مـا تمـت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's Name:	**اسم الطالب:**
Signature:	**التوقيع:**
Date:	**التاريخ:**

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملحقات

السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة"

إعداد

ريم عاطف فريز زيدان

إشراف

د. علي حسن حبايب

د.عبد محمد عساف

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة من مديري ومعلمي مبحثي (اللغة العربية والرياضيات)، وبيان الاختلاف في الاستجابات حسب متغيرات (الجنس، والمنطقة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في تصوراتهم نحو تلك السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث الدولية، وهم المديرون، ومعلمو مبحثي (اللغة العربية، والرياضيات) في هذه المدارس، والبالغ عددهم (97) مديراً ومديرة، و (614) معلماً ومعلمة. وتكونت عينة الدراسة من (406) فرداً، مثلت شريحة المعلمين والمعلمات منها(309) فرداً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، تم استرداد (298) استبانة منها، وأما شريحة المديرين والمديرات في العينة فقد شملت جميع المديرين والمديرات في الضفة الغربية والبالغ عددهم (97) مديراً ومديرة، وقد تم استرداد (68) استبانة منها.

واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (70) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال السمات النفسحركية، ومجال السمات الوجدانية، ومجال السمات الانفعالية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية لا تتوافر لديهم السمات الشخصية بمجالاتها الثلاثة (النفسحركية، والوجدانية، والمعرفية) إلا بقدرٍ ضئيلٍ، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.09) وبنسبة مئوية قدرها (41.82%)، وهذا تقدير منخفض جداً. وكان ترتيب هذه المجالات تنازلياً كالآتي: السمات الوجدانية، السمات المعرفية، السمات النفسحركية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات المستجيبين للسمات الشخصية بمجالاتها الثلاثة (النفسحركية، والوجدانية، والمعرفية) لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تعزى لمتغيرات الجنس، ولصالح الذكور، والمنطقة، ولصالح منطقة الخليل، وعدد سنوات الخبرة، ولصالح خبرة أكثر من 10 سنوات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات المستجيبين للسمات الشخصية بمجالاتها الثلاثة (النفسحركية، والوجدانية، والمعرفية) لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمستجيبين.

- تم حصر (11) من أهم السمات الشخصية الواجب توافرها لدى معلم التعليم المساند الجيد من وجهات نظر المستجيبين، والتي لم تتطرق إليها الاستبانة، ومن هذه السمات: امتلاك معلم التعليم المساند القدرة على وضع الاختبارات التشخيصية الجيدة والمناسبة لمستوى الطلبة، وأن يكون ذا خبرةٍ واسعة في مجال التعليم، وأن يتواصل المعلم المساند مع المشرف التربوي باستمرار.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، أوصت الباحثة ببعض التوصيات، ومنها اتباع أسس ومعايير معينة من قبل أصحاب القرار في وكالة الغوث الدولية، يتم الاعتماد عليها عند اختيار معلمي التعليم المساند ومعلماته بناءً على السمات الشخصية لديهم، والعمل على وضع آلية عمل واضحة ومحددة لبرنامج التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث الدولية، كما أوصت الباحثة بإجراء بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة و خلفيتها

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة

العلم هو النور الذي يضيء هذه الحياة، لما له من قيمة كبيرة وأهمية عظيمة في حياة كل إنسان، وهو أساس تقدم وتطور الحضارة لأية أمة، وقد اهتم ديننا الحنيف بالعلم أعظم اهتمام، وحثنا على طلبه باستمرار.

وتعد مهنة التعليم أقدس وأشرف المهن، ونحن ندرك أن المعلم هو الأساس في العملية التربوية وعمادها، وهو الذي يصنع العقول ويبني الأخلاق، وهو الذي يتحمل مسئولية وصل الماضي بالحاضر، ووصل الحاضر بالمستقبل في أذهان أبناء المجتمع وقلوبهم (عبيدات، 2007). وبالنظر إلى الوضع الراهن الذي نعيشه، يلاحظ أن العملية التربوية تواجه عدة تحديات ومشكلات، تعكس بظلالها سلباً على العملية التربوية وعناصرها المختلفة، وبالتالي على المجتمع كله، وبتسليط الضوء على مشكلات تدني التحصيل، يتبين أنها من أهم التحديات التي تشغل المسؤولين في وزارات التربية والتعليم في أي مجتمع بشكل عام. ويصبح الطالب متدني التحصيل بسبب وجود فجوة مابين الأداء الحقيقي للطالب في المدرسة، وبين قدرته الفعلية التي تجعلنا ننتظر منه نتاجاً أكبر (bainbridge,2011). فكما أن هناك الطالب الذكي الذي لديه من القدرات العقلية ما يجعله يتكيف مع البرامج المدرسية بسهولة، يوجد - أيضاً - الطالب) بطيء التعلم، والمتأخر دراسياً، الذي يعجز عن مسايرة زملائه من الطلاب الأذكياء (سمارة، 2004).

ومن أجل مواجهة تلك المشكلات التي تتعلق بتدني التحصيل، تبرز أهمية الاهتمام بتلك الفئة من الطلبة – بطيئي التعلم و المتأخرين دراسياً - المساعدة من أجل جعلهم قادرين على التكيف المدرسي. ويمكن تحقيق ذلك من خلال العديد من الإجراءات ؛ كمحاولة تنظيم برامج دراسية لتقويتهم، ومن تلك المحاولات التي تم اتخاذها و تطبيقها في فلسطين - بشكلٍ خاصٍ - كان مشروع " التعليم المساند " الذي قدمته وكالة الغوث الدولية في العام 2002، والذي يعد خطوة رائدة تهدف إلى الحد من مشكلات تدني التحصيل والرسوب في مدارسها، وذلك عن

طريق تعيين ثلاثة معلمين للتعليم المساند في المباحث الأساسية (اللغة العربية، العلوم، و الرياضيات) في كل مدرسة من مدارس وكالة الغوث الدولية، ولكن مع بداية العام 2009 تم اقتصار هذا البرنامج على معلمَين للتعليم المساند في مبحثي اللغة العربية والرياضيات لكل مدرسة.

ويقوم معلم التعليم المساند بمساعدة الطلبة بطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً – ضعاف التحصيل - على اللحاق بركب التعليم الذي يكاد يفوتهم بسبب العديد من الأسباب كالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، إذ يقوم المعلم المساند بالتعاون مع معلم المبحث نفسه باختيار هؤلاء الطلبة من الصفوف التي يتم تحديدها بالتنسيق مع مدير المدرسة، ثم يتم وضع برنامج دراسي لهم لإعطائهم المفاهيم الأساسية وتقويتهم في المبحث. وبما أن معلم التعليم المساند سيتولى أمر الطلبة بطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً، فإن هذه الفئة من الطلبة لن تهمل، وهذا كله من شأنه في النهاية أن يرفع من مستوى التحصيل بشكل عام.

وترى الباحثة أنه كما أن هناك بعض الخصائص المرتبطة بالطلبة متدنيي التحصيل - بطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً - الذين يلتحقون ببرنامج التعليم المساند، والتي من أهمها: ضعف الانتباه والتركيز، والقلق والخوف وانعدام الثقة بالنفس، والافتقار إلى الدافعية للتعلم، وعدم تقدير الذات (Heacox,2011). ففي المقابل، فلا بد أن تكون هناك بعض السمات والخصائص المميزة للمعلمين الذين سيتعاملون مع هؤلاء الطلبة. فمن الضروري أن تمتاز شخصيتهم بالهدوء، والاتزان، والصبر حتى يتقبلهم هؤلاء الطلبة، كما يفترض أن يستخدموا التواصل المبني على الاحترام المتبادل معهم، والأهم من هذا كله أن يكونوا مؤمنين بقيمة العمل الذي يقومون به وأن يكونوا مدركين لأهميته (عبد الواحد،2007)، و تعتقد الباحثة أن تلك السمات وغيرها مهمة جداً حتى يكون معلم التعليم المساند قادراً على تأدية واجباته بشكلٍ جيدٍ ومؤثرٍ، وليتمكن من تحمل مشاق وأعباء المهمة الصعبة التي مضا قدماً في سبيل إنجازها، من أجل مساعدة هؤلاء الطلبة الذين هم بحاجة إلى من ينقذهم من براثن الجهل والأمية، وإلى من يعطف عليهم ويشعرهم بالأمن ويقدر ذواتهم. ويمكن أن يفيد من هذه الدراسة ذوو العلاقة

بمشروع التعليم المساند في وكالة الغوث الدولية، لما للسمات الشخصية لمعلمي التعليم المساند من أثر في أدائهم، وبالتالي في نجاح هذا المشروع.

مشكلة الدراسة

يعاني وطننا العربي في وقتنا الحاضر من أزماتٍ ومشكلاتٍ تربويةٍ متعددة الجوانب، أثرت وبشكل كبير في نوعية المخرجات التربوية – الطلبة -، ويحاول كل من له صلة بالعملية التعليمية التعلمية إيجاد سبل و حلول للحد منها ومعالجة جوانبها المتعددة. ومع تعدد هذه المشكلات واختلاف مدى تأثيرها على فاعلية التعليم والتعلم، إلا أن المعلم برأي الباحثة هو المحور الأساسي لعلاج هذه المشكلات والسيطرة عليها، فهو الذي بيده مفتاح الحل للعمل التربوي الناجح، الذي يتغلب فيه على ما قد يعترض طريقه من عقبات و صعوبات.

وكخطوة أولى في سبيل مواجهة إحدى هذه المشكلات في فلسطين بشكل عام، وفي مدارس وكالة الغوث الدولية على وجه التحديد، قدمت وكالة الغوث الدولية في العام 2002 مشروعاً علاجياً، وهو مشروع " التعليم المساند "، كمحاولة للعمل على رفع تحصيل الطلبة ضعاف التحصيل وبطيئي التعلم في المباحث الثلاثة الآتية: اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، ثم تم اقتصار هذا البرنامج على معلمي اللغة العربية و الرياضيات في بداية العام 2009. وبمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، يلاحظ أن موضوع السمات الشخصية بشكل عام وفي مختلف المجالات قد حظي بقدرٍ وافرٍ من الدراسة والتحليل، لما لهذه السمات من تأثير في أداء الفرد في مجال عمله. فهناك دراسات عديدة تناولت موضوع السمات الشخصية المتوافرة لدى شرائح مختلفة، كالمرأة العاملة، وطلبة الجامعات، والمعاقين وغيرهم، و بعض الدراسات تناولت السمات الشخصية للمعلمين بشكل عام، و دراسات أخرى تمحورت حول سمات معلمي التربية الخاصة بشكل خاص.

وقد قامت الباحثة باختيار موضوع السمات الشخصية لمعلم التعليم المساند ؛ لأنها تعمل كمعلمة لمبحث الرياضيات في هذا المشروع، ولأن موضوع التعليم المساند في مدارس وكالة

الغوث الدولية لم يحظ بقدر وافر من الدراسة، فجاءت هذه الدراسة محاولةً للإجابة عن السؤال الآتي:

"ما السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة؟"

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس، وهو:

"ما السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة؟ "

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس أربعة أسئلة فرعية، وسؤال أخير هو سؤال مفتوح. و يمكن إجمال الأسئلة الأربعة الفرعية فيما يأتي:

"هل توجد فروق في استجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لدى هؤلاء المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية) للمشرفين؟ "

أما السؤال المفتوح فقد نص على:

"ما السمات الشخصية الواجب توافرها لدى معلم التعليم المساند الجيد في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية؟ "

فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى اختبار أربع فرضيات صفرية، هي كالآتي:

1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لدى هؤلاء المعلمين تعزى لمتغير الجنس للمشرفين.

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لدى هؤلاء المعلمين تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمشرفين.

4 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمشرفين.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1 - التعرف إلى السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة.

2 - التعرف إلى الفروق في استجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية حسب متغيرات (الجنس، والمنطقة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) حول درجة توافر السمات الشخصية لدى هؤلاء المعلمين.

3 - التعرف إلى أهم السمات الشخصية الواجب توافرها لدى معلم التعليم المساند الجيد.

4 - تقديم مقترحات وتوصيات لأصحاب القرار وذوي العلاقة بموضوع الدراسة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الأمور الآتية:

1 - تعالج هذه الدراسة موضوعاً على جانبٍ كبيرٍ من الأهمية، وهو السمات الشخصية لمعلمي التعليم المساند، فمعلم التعليم المساند يتعامل مع فئة الطلبة متدنيي التحصيل، ويحاول الأخذ بيدهم ليضعهم على طريق النجاح حتى يستطيعوا مسايرة أقرانهم من الطلبة العاديين في دروسهم، وتتوقف مقدرة هذا المعلم على تحقيق أهدافه، على ما يمتلكه من سماتٍ تعينه على التعامل مع تلك الفئة من الطلبة بنجاح.

2 - تعد هذه الدراسة موطن اهتمام المسؤولين عن مشروع التعليم المساند في وكالة الغوث الدولية، وهي تفيد في تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي قد تساعد في علاج جوانب القصور الموجودة في أحد جوانب هذا المشروع.

3 - تبحث هذه الدراسة في جانبٍ من جوانب العملية التربوية في مدارس وكالة الغوث الدولية لم يحظ بقدرٍ وافرٍ من الدراسة والتحليل، وهو التعليم المساند.

حدود الدراسة

تناولت هذه الدراسة السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مـدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهـم مـن مـديرين ومديرات ومعلمي ومعلمات المبحثين الأساسيين (اللغة العربية،والرياضيات)، وضـمن الحـدود الآتية:

(1) الحدود الزمانية: نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2009 - 2010.

(2) الحدود المكانية: جميع المدارس الأساسية التي تشرف عليها وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، والتي تتوزع على المناطق الثلاث (منطقة نابلس، ومنطقة القدس، ومنطقة الخليل).

(3) الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على مجموعة من المشرفين علـى عمـل معلمـي التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، والبـالغ عـددهم (97) مديراً ومديرة، و(309) معلماً ومعلمة لمبحثي اللغة العربية والرياضيات في هذه المدارس.

(4) محدد أداة الدراسة: تم استخدام استبانة مكونة من (70) فقرة موزعة على ثلاثـة مجـالات كأداة مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، بعد التأكد من صدقها وثباتها.

مصطلحات الدراسة

قامت الباحثة بتعريف بعض المصطلحات المتعلقة بموضوع الدراسة، وهي كالآتي:

السمة:

هي أية خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد، فتميز بعضهم عن بعض، أي توجد فروقاً فردية فيما بينهم، وهي قد تكون وراثية أو مكتسبة، ويمكـن أن تكون جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية (الميلادي، 2006).

الشخصية:

هي بنية ديناميــة داخلية تنتظم فيها جميع الأجهزة العضوية والنفسية، بحيث تحدد ما يميز أو يمتاز به الفرد من سلوك وأفكار (خوري،1996).

السمات الشخصية - إجرائياً

السمات الشخصية هي خصائص موجودة لدى الفرد وتميز شخصيته عــن شخصــيات غيره من الأفراد، ويشار إليها في هذه الدراسة بدرجة استجابة أفراد العينة على الأداة.

التعليم المساند:

هو مشروع تبنته وكالة الغوث الدولية منذ العام 2002 للصفوف الأساسية من الثاني إلى الثامن الأساسي، بهدف رفع كفايات الطلبة قليلي التحصيل في ثلاثة موضوعات دراسية، وهــي اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، في خطوة تهدف إلى محو أمية التعليم للأجيــال القادمــة (عاشور، 2007).

وفي بداية العام الدراسي 2010/2009 تم اقتصار هذا البرنامج علــى مبحثــي اللغــة العربية والرياضيات.

وكالة الغوث الدولية:

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى. أنشئت عام 1949 وباشرت عملياتها في مايو 1950، ومع أنها اعتبرت وكالة مؤقتة، إلا أنه يــتم تجديــد ولايتها بانتظام كل ثلاث سنوات (عاشور،2007).

مدارس وكالة الغوث الدولية:

هي المدارس التي يدرس فيها أبناء اللاجئين الفلسطينيين، والتي تشرف عليهــا وكالــة الغوث الدولية.

الضفة الغربية:

تتوزع مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية على ثلاث مناطق كالآتي:

منطقة نابلس: وتشمل المدارس الموجودة في محافظات نابلس، وطولكرم، وقلقيلية، وجنين.

منطقة الخليل: وتشمل المدارس الموجودة في محافظتي الخليل، وبيت لحم.

منطقة القدس: وتشمل المدارس الموجودة في محافظات القدس، ورام الله، وأريحا.

المشرفون على عمل معلمي التعليم المساند في المدرسة

هم مديرو ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية، ومعلمو ومعلمات مبحثي اللغة العربية، والرياضيات، ويقوم كل منهم بدور توجيهي لمعلم التعليم المساند، لمساعدته على اختيار الآلية الأنسب للعمل بما يتلاءم وطبيعة الطلبة ومستوياتهم، وبيئة المدرسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- الإطار النظري المتعلق بالسمات الشخصية
- الإطار النظري المتعلق بالتعليم المساند
- الدرسات العربية
- الدراسات الأجنبية

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري المتعلق بالسمات الشخصية

إن لكل فرد كياناً خاصاً به يحمل صفاته وسماته وخصائصه، وكثيراً ما يتداول النـــاس مصطلح الشخصية في حياتهم اليومية، فيقولون أن فلاناً شخصيته محبوبة، وأن آخر شخصـــيته مرحة، وهناك العصبي وهناك الهادئ.....، ومن هنا يتضح أن الناس يختلفــون فـــي الســـمات الشخصية لديهم، ولكن ما السمة؟ وما خصائصها؟ وما الشخصية؟ وما مكوناتها؟

تعريف السمة

أولاً - تعريف السمة لغوياً: ورد في قاموس الأداء أن الســـمة هـــي العلامـــة، أو أثـــر الكـــي (الأداء،1997).

ثانياً - تعريف السمة اصطلاحاً:

كما تعددت تعريفات العلماء للشخصية، كذلك اختلفت تعريفاتهم لسماتها تبعاً لاخـــتلاف نظراتهم ونظرياتهم عن الشخصية، ومن أهم هذه التعريفات:

- تعريف ألبورت (Alport): السمة هي " نظام نفسي عصبي مركزي عام، خاص بـــالفرد، يعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفياً، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشـــكال متساوية من السلوك التكيفي والتعبيري" (سفيان،2004، 57).

- تعريفا كلٍ من كاتل (Kattle) وإيزنك (Eysenck)، فقد عرف كاتل(Kattle) السمة بأنها "مجموعة من ردود الأفعال والاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التـــي تســـمح لهـــذه الاستجابات بأن توضع تحت اسم واحد ومعالجتها بنفس الطريقة في معظم الأحوال، والسمة عنده كذلك هي جانب ثابت نسبياً من خصائص الشخصية، وهي بعـــد عـــاملي يســـتخرج بوساطة التحليل العاملي للاختبارات، أي للفروق الفردية " (الميلادي،2006،35).

وأما إيزنك (Eysenck) فقد عرف السمات بأنها "مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معاً" (الميلادي،35،2006).

- التعريف في معجم English English)): السمة هي أية خاصية دائمة أو ثابتة نسبياً لدى الفرد، والتي بها يمكن تمييزه عن غيره من الأفراد (الميلادي،2006).

وبالنظر إلى التعريفات السابقة، ترى الباحثة إمكانية صوغ تعريف منها، فيمكن تعريف السمة على أنها خاصية ثابتة نسبياً تميز الأفراد عن بعضهم بعضاً، فهي المسئولة عن وجود الفروق الفردية بينهم، وهي تؤثر في إدراك الفرد للموقف وطريقة استجابته له، وهي قد تكون موروثة أو مكتسبة.

كما قسم ألبورت السمات إلى سمات عامة (مشتركة) وسمات خاصة (فريدة)، فأما السمات العامة فهي السمات المشتركة بين عدد كبير من الأفراد في حضارة معينة أو في حضارات كثيرة. وقد تشيع بين الناس على وجه العموم، وتلك السمات تتخذ الشكل ذاته لدى كل شخص ولكن بدرجات متفاوتة، أي أن الفارق كمي وليس نوعي. ومثال السمات العامة سمة السيطرة، وسمة الانعزال، وسمة الاتزان وغيرها. وأما السمات الخاصة فهي تلك التي تخص فرداً ما بحيث لا يمكن أن نصف الآخر بها بالطريقة ذاتها (عبد الخالق،1999).

وتعتقد الباحثة أن تلك السمات العامة هي التي تحدد معالم شخصية الفرد، بينما السمات الخاصة هي السمات التي تظل خفية ولا تظهر في شخصيته، وهي قد تكون فطرية بالوراثة وقد تكون مكتسبة عن طريق التعلم.

وأما كاتل فقد قسم السمات إلى:

- السمات المعرفية: القدرات وطريقة الاستجابة للموقف.

- السمات الدينامية: تتصل بإصدار الأفعال السلوكية، وتختص بالاتجاهات العقلية أو بالدافعية والميول. كأن يتسم الشخص بأنه طموح أو أنه شغوف بالرياضة.

- السمات المزاجية: تختص بالإيقاع والشكل والمثابرة وغيرها، كأن يتسم الشخص بالبطء أو المرح أو الجرأة (عبد الخالق، 1999).

خصائص السمات

ذكر سفيان (2004) أن للسمات خصائص عدة، ويمكن تلخيصها كما يلي:

- السمة متصل كمي قابل للتدرج، و هي تحدد إحصائياً أو تجريبياً.
- السمة مفهوم مجرد لا نلاحظها بطريقة مباشرة، بل نلاحظ مؤشرات وأفعال تدل عليها.
- تتصف السمة بالعمومية، لأنها تلخص قطاعاً غير قليل من السلوك، وهي أكثر عمومية من العادة، فقد تنتظم مجموعة من العادات لتكوين سمة من السمات.
- السمة ذات دوام نسبي على خلاف الحالة، فالحالة مؤقتة سريعة الزوال.
- السمات مرتبطة بصورة إيجابية مع بعضها بعض.
- السمات قابلة للتعديل والتغيير بدرجة كبيرة عن طريق الخبرات التعليمية للكائن الحي.
- السمات لها قوة دافعة تختلف في الدرجة، فسمة تتعلق بالجنس عادةً ما يكون لها قوة دافعية أكثر من تلك التي تتمركز حول الكياسة مثلاً.

تعريف الشخصية:

أولاً: التعريف اللغوي للشّخصية: أصل الكلمة هو (شخص)، وكما ورد في المعجم الوسيط، فإن الشّخص هو كل جسم له ارتفاع وظهور، والشّخصية هي صفات تميز الشخص من غيره (مدكور،1996).

ثانياً: التعريف الاصطلاحي للشّخصية: في ظل المتاعب التي تواجه دارسي الشخصية والتي أذهبت بهم مذاهب وفرقاً، ليس من الجائز أن نتوقع وجود تعريفٍ شامل مانع للشخصية، ولا نظرية

تحظى بالإجماع والقبول من جمهور علماء النفس، فالتعاريف تعددت تعدداً فاق الحصر كما تعددت النظريات، وأضحى لكل باحث في الشخصية تعريفه الخاص به وربما نظريته الخاصة به كذلك.

ومصطلح الشخصية (Personality) مشتق من الكلمة اللاتينية (Persona)، وهي تعني القناع الذي كان يلبسه الممثل في العصور القديمة ليؤدي دوره على خشبة المسرح (سفيان، 2004).

وفيما يلي بعض تعريفات الشخصية التي تبرز أوسع التوجهات في تعريفها: تعريف إيزنك (Eysenck): " الشخصية هي التنظيم الثابت والدائم إلى حدٍ ما، لطباع الفرد ومزاجه وتكوينه العقلي والجسمي، والذي يحدد أساليب توافقه مع بيئته بشكلٍ مميز " (رشوان،2006، 36).

تعريف واطسون (Watsone): " الشخصية هي جميع أنواع النشاط الملحوظ عند الفرد عن طريق ملاحظته ملاحظة فعلية خارجية لفترة طويلة من الزمن تسمح لنا بالتعرف إليه " (سفيان،18،2004).

تعريف مكنون (Maknon) بأن الشخصية هي" التنظيم الثابت لحدٍ ما لخلق الفرد وصفاته المزاجية وذكائه وصفاته الجسمية، إذ تتحدد باندماجها معاً وبتوافقها مع البيئة" (الداهري والعبيدي، 18،1999).

ومن التعريفات التي تجمع بين كون الشخصية تكوين داخلي وكونها كذلك تكوين خارجي، تعريف ألبورت (Alport)، وقد سمي بالتعريف الجمعي أو التجميعي، إذ عرف الشخصية على أنها " ذلك التنظيم الدينامي الذي يكمن بداخل الفرد وينظم كل الأجهزة النفسية والجسمية التي تملي على الفرد طابعه الخاص في التكيف مع البيئة"(سفيان، 2004، 19). وهو يقصد بالاستعدادات النفسية والجسمية، العادات والتقاليد والاتجاهات الخاصة، وكذلك العواطف، بمعنى أن الشخصية نتاج العقل والجسم في وحدة متكاملة.

ويمكن أن تعرف الشخصية إجرائياً على أنها المفهوم أو المصطلح الذي من خلاله يوصف الفرد من حيث هو كلٌ موحد من الأساليب السلوكية والإدراكية المعقدة التنظيم، والتي

تميزه عن غيره من الناس، وخاصةً في المواقف الاجتماعية (منصور،1996). وترى الباحثـــة أنه يمكن اقتراح تعريف للشخصية من هذه التعريفات وغيرها، فيمكن أن نعرّف الشخصية على أنها مجموعة الصفات والسمات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تحدد سلوك الفرد وأسلوب تعامله مع الآخرين، وإن لكل شخص في المجتمع شخصيته التي تميزه عن غيره مـــن الأفراد.

محددات الشخصية

يقصد بالمحددات مجموعة من المتغيرات أو المنظومات الأكثر حسماً في تحديد مفهـــوم بناء ونمو الشخصية، وتعد كلاً من المنظومة البنائية والمنظومة الاجتماعية عاملان أساسيان في بناء الشخصية. والجزء التالي من هذا الفصل يتناول هاتين المنظومتين بشيء من التفصيل.

أ - المنظومة البنائية

هذه المنظومة تمثل بنية الفرد من حيث أجهزة جســـمه المختلفـــة، كالجهـــاز العصـــبي والجهاز الدوري والجهاز التنفسي وغيرها، وكذلك الأنسجة المختلفة، وخلايـــا تلـــك الأنســـجة وخلايا الدم. وتؤدي المنظومة البنائية دوراً مهماً في بناء الشخصية، ويظهر هذا الدور إما بشكلٍ مباشرٍ في تأثير إفرازات الغدد في السلوك، أو بشكلٍ غير مباشرٍ عندما يتأثر موقف الناس مـــن الفرد بناءً على صفاته الجسمية(سفيان،2004). ويولد الإنســـان وقـــد زود بالمكونـــات العقليـــة والمعرفية، وتلك هي التي تحدد مسار تعليمي معين.. أو تؤهله للالتحاق بمهنة معينـــة تناســـب تركيبته الجسمانية والعقلية ومميزاتها الفكرية، وهذه العناصر تلعب دوراً في تحديد سلوك الفرد الاجتماعي (الميلادي،2006). كما يؤثر الجهازان العصبي والغددي تأثيراً مباشراً فـــي ســـلوك الشخص، فالجهاز العصبي يتكون من الجهاز العصبي المركزي، و الجهاز العصبي الطرفي، و الأعصاب. أما الجهاز العصبي المركزي فهو المسئول عن إصدار الأوامر لكل عضلات الجسم، فيتلقى الجهاز العصبي الطرفي هذه الأوامر ويقوم بوصل الجهاز العصبي المركزي بكل أنحـــاء الجسم عن طريق العضلات، وبالعالم الخارجي عن طريق الحواس. وأي خلل في أي جزء مـــن

أجزاء الجهاز العصبي يؤدي بالضرورة إلى حدوث تغير في سلوك الفرد ويؤثر في تصرفاته. و أما الجهاز الغددي فيتكون من الغدد الصماء والغدد غير الصماء، والغدد الصماء تحديداً لإفرازاتها تأثير كبير في سلوك الفرد وشخصيته (سفيان،2004). ففي قاع الجمجمة - على سبيل المثال – توجد الغدة النخامية، ومن أهم الهرمونات التي تفرزها هذه الغدة هو هرمون النمو، وهو المسئول عن نمو الجسم، ونجد أن زيادة إفراز هذا الهرمون ممكن أن تجعل الإنسان عملاقاً، والعملاق طبعاً غير مرغوب به اجتماعياً لمواصفاته الجسمانية غير العادية، وقد يهابه الناس الذين يحيطون به، وقد ينفرون منه أو يستهزئون به، مما قد يؤثر سلباً في شخصيته (الميلادي،2006). ويجب ألا نغفل دور الوراثة في تمييز سلوك الفرد، لأن الخصائص الوراثية مثل الطول ولون العينين وصفات الجهاز العصبي وغيرها تنتقل عبر الجينات الوراثية من جيلٍ لآخر.

ب - المنظومة الاجتماعية

وهي مزيجٌ من المنظومة الثقافية التي ينخرط فيها الفرد، والتراث التاريخي الحضاري له، وكلاهما يشكلان نوع شخصية الفرد. وهي تختلف من مجتمع لآخر، ومن ثقافةٍ للأخرى، ولهذا فإنه لا يمكن دراسة الشخصية بطريقة مجردة في المجتمعات المختلفة لأنها تعكس الظروف البيئية والاجتماعية للفرد (سفيان،2004). وإن اختلاف سمات الشخصية في المجتمعات المختلفة يرجع إلى تأثير الثقافة، فكل نمط ثقافي يمكن أن يؤدي إلى تثبيت سمات معينة في الشخصية. هذا وكبار السن قد يحافظون على مقومات شخصياتهم القديمة، بينما يميل الشباب إلى سرعة التعبير، ويؤدي ذلك إلى وجود أنماط مختلفة من الشخصيات في المجتمع الواحد، وحتى في الجماعة الواحدة. كما يؤثر توزيع السكان في سلوك الأفراد، ففي البلاد الخصبة يتزايد عدد السكان، ويتناقص عدد السكان في البلاد الصحراوية القاحلة، يؤثر هذا بدوره في التفاعل السلوكي بين الأفراد. ومن يسكنون السواحل يختلفون في شخصياتهم وطباعهم عمن يسكنون الصحاري والمزارع (الميلادي،2006). ويجب ألا ننسى أهمية التنشئة الاجتماعية التي تنخرط فيها الشخصية، وتمر في حياة الفرد العديد من الجماعات والمؤسسات التي تؤثر في

نوعية تنشئته، مثل الأسـرة والمدرسـة وجماعـة الأقـران ومؤسسـات الإعـلام وغيرهـا (سفيان،2004).

ويعتقد فرويد أن السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل حاسمة وأساسية فـي التكـوين النهائي للشخصية الإنسانية، وإن كان التطور والنمو لا يتوقفان عن تعديل سمات هذه الشخصية فيما بعد، واعتبر أن النمو السلوكي الذي يربى عليه الطفل في السنوات الأولى من حياته له أكبر الأثر في تحديد نمو الشخصية في الأطوار اللاحقة، فإن الشخصية بهذا المعنى من التكـوين لا تتضح معالمها تماماً في مرحلة الطفولة والمراهقة، بل في مرحلة البلـوغ حـين يهـدأ إيقـاع التغيرات (رشوان،2006).

وتؤيد الباحثة الرأي القائل بأن أهم مقومات الشخصية هي الوراثة، والبيئة، والتكـوين، وأن هذه الثلاثية يجمعها مثلث متساوي الأضلاع.

أبعاد الشخصية

يوضح رشوان (2006) أن للشخصية العديد من الأبعاد والمحاور، والبعد هو مفهوم من مفاهيم العلوم الرياضية والطبيعية، فالأمانة والسيطرة والقدرة على احتمال الشدائد مـن أبعـاد الشخصية. وتبدو هذه الأبعاد في:

1- أنها ذات طابع مميز ويكتسبه الإنسان من طبيعة الحياة التي يعيشها.
2- النواحي الجسمية: وتتعلق بالشكل العام للفرد ونموه الجسمي، وحالة الغدد و إفرازاتهـا، والمظاهر الحركية وتوافق الأعضاء في حركتها.
3- أن لها ثبات نسبي، ففيها من المرونة مايتناسب مع المواقف التي يعيشها الإنسان.
4- أنها تنظيم مبني على نسق عام مثل إطار الظهور في الحياة، يتضمن أنظمة فرعية هـي جوانبها النفسية و العقلية.

5 - البعد الخاص بالذكاء، ويتضمن كل الأنشطة التي تؤدي إلى تحقيق قدر من المعرفة.

6 - البعد الانفعالي أو الوجداني، ويتضمن الاستجابات الانفعالية في كافة المواقف التي يمـر بها الإنسان من حالات الفرح والسرور وحالات الحزن والألم والحب والكراهية، وحالات الاتزان الانفعالي واختلاله.

7 - البعد الاجتماعي، مثل شبكة العلاقات الاجتماعية ومجموعة العادات والتقاليد والأعـراف، والمكانة الاجتماعية والأدوار التي يقوم بها الناس.

8 - بعد الذهانية، وهو يضم مجموعة من الوظائف النفسية، التي تنظم عمليـة التوافـق مـع المدركات من العالم الخارجي بوجه خاص، ويؤدي اختلافها إلى ظهور أعراض الجنون.

9 - تكامل هذا التنظيم من خلال التساند الوظيفي للجوانب المختلفة وتكاملها البنائي لهذا الكـل الذي يؤدي إلى اتسام الشخصية بطابع عام يعرف من خلاله، وفي نفس الوقت يميزه عن الآخرين.

10 - تنتج صفات الشخصية من تفاعل مستمر من خلال مثيرات واستجابات من البيئة والمحيط الاجتماعي.

11 - يستمر التفاعل وينتقل من موقف لآخر في الحياة، ومن مرحلة نمو لأخرى بهدف الرغبة في التوافق البيئي أو التكيف الذاتي ليشعر بالرضا والقبول والتقدير، مما يدفع إلى التقـدم في الحياة (رشوان، 2006).

سمات الشخصية

يشير معوض (2009) إلى أننا بحاجة إلى دراسة الشخصية بأسلوب علمي يقوم علـى القياس والتحليل من زوايا متعددة، وهذه الزوايا هي ما تسمى " سـمات الشخصـية أو " أبعـاد الشخصية ". والسمات بمعناها العام نفرق عن طريقها بين فرد وآخر، وكما أن الناس يختلفـون

في أطوالهم وأوزانهم، كذلك هم يختلفون في سماتهم الشخصية، فنقول أن فلاناً مثابر أو متخاذل أو أمين أو غير أمين أو منطو أو منبسط...

ولا تتميز الشخصية بسمة واحدة فقط، بل يغلب عليها سمة أو أكثر، فالانبساط أو الانطواء إحدى السمات التي يتصف بها الفرد لأنها تكون سمة غالبة في توجيه السلوك (رشوان،2006).

نظريات الشخصية

إن التقدم والتطور لا يتحققان قبل أن نتمكن من تفسير الظواهر تفسيراً علمياً، وهو ما تتصدى له النظرية في العلم. فالعالم في سعيه لمعرفة الحقائق عن الإنسان يحتاج إلى تنظيم هذه الحقائق في نظم من القوانين والنظريات، فالنظرية هي مجموعة من الفروض المرتبطة المتعلقة بظاهرة معينة، وعندما تثبت صحة هذه الفروض فإن النظرية تصبح حقيقة (هول و ليندزي،1975).

وأشار قطامي وعدس (2002) إلى أن نظريات الشخصية هي عبارة عن محاولات منظمة ومتدرجة، هدفها وصف البنيان العام للشخصية. فالنظرية الناجحة هي التي تستطيع أن تأخذ بالاعتبار كل العوامل أو المظاهر المختلفة الدالة على الفردية، وتستطيع أن تخرج من ذلك بهيكلٍ عام له صفة الثبات، وتستطيع عن طريق هذا الهيكل التفريق بين فردٍ و آخر، أن تعمل على موازنة الأفراد مع بعضهم بعضاً.

وإذا سلطنا الضوء على نظريات الشخصية، لوجدنا أنها كثيرة ومتعددة ومختلفة من حيث المبادئ و وجهات النظر، ويأتي هذا التنوع بسبب اختلاف المدارس التي ينتمي إليها واضعوا تلك النظريات، ومن جهة أخرى، فإن هذا التنوع و الاختلاف يدل على ثراء و الشخصية وتعدد جوانبها وتعقدها. وفي علم النفس المعاصر، هناك أربع مدارس (اتجاهات) أساسية، وهي مدرسة التحليل النفسي، والمدرسة السلوكية، والمدرسة الإنسانية، والاتجاه المعرفي (الغامدي،2009). وتستعرض الباحثة في الصفحات التالية خمس نظريات لتفسير

الشخصية، وهي نظريات الأنماط، ونظريات السمات، ونظرية التحليل النفسي، والنظرية السلوكية، ونظرية الذات.

أولاً - نظريات الأنماط

يطلق النمط على فئةٍ أو مجموعةٍ من الناس يشتركون في صفة من الصفات، مع اختلافهم في درجة اتسامهم بهذه الصفات (سفيان،2004). وتقوم نظريات الأنماط على فكرة تقسيم الشخصية إلى نمطين محددين أو أكثر يصنف الناس جميعهم تحت كلٍ منها، إلا أن الأساس الذي يقوم عليه هذا التصنيف قد اختلف من عالمٍ لآخر، فمنهم من قسّم الشخصية بناءً على الأنماط الجسدية، ومنهم من قسمها بناءً على الأنماط السلوكية، ومنهم من قسمها بناءً على الأنماط الفيزيولوجية. فنظرية الأنماط الجسدية: تقسم الأشخاص إلى نمطين من الشخصيات بحسب الشكل الخارجي، وهما النمط البدين، الذي من سماته أنه طيب القلب، وهادئ، والنمط الثاني هو النمط النحيل الذي من سماته أنه متحفظ، وجدي لا يحب المزاح. وأما نظرية الأنماط الفيزيولوجية فتقوم على أساس كيمياء الجسد وتوازن إفرازاته، وهي قسمت الأشخاص إلى أربعة أنماط، (النمط الدموي) الذي يسيطر على إفرازاته سائل الدم، ويتميز هذا النمط بكونه مبتهجاً دافئاً في مشاعره ومنبسطاً في علاقاته، و(النمط اللمفاوي) الذي يسيطر على إفرازاته سائل الليمف، ويتميز هذا النمط بالخمول والبطء في الحركة وردود الأفعال، و (النمط السوداوي) الذي يتميز صاحبه بالميل إلى الاكتئاب ولحزن في أغلب الأحيان، و (النمط الصفراوي) الذي يسيطر على إفرازاته سائل الصفراء، ويتميز بسرعة الغضب والقابلية السريعة للاستثارة. وبالنسبة لنظرية الأنماط السلوكية، فهي تقسم الأفراد إلى نمطين سلوكيين، هما النمط الانبساطي الذي يتميز بالاجتماعية وحب الاختلاط، والنمط الإنطوائي الذي يحاول صاحبه الانكماش على نفسه، ويتميز بالخجل ويحب العمل منفرداً (الأحمدي،2005)

ثانياً - نظريات السمات

فنظرية ألبورت للسمات تنظر إلى الشخصية على أنها شيء ما داخل كيان الفرد، وهو يعتبر أن الشخصية مثل كل شيءٍ حي، تتغير وتنمو (عبد الرحمن، 1998)، وقد عرّف ألبورت

السّمة بأنها نظام نفسي عصبي مركزي عام، خاص بالفرد ويعمل على جعل المثيرات المتعـددة متساوية وظيفياً، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك التكيفي والتعبيـري. وهو يرى أن السمات تنتظم فيما بينها بحيث يمكن ترتيبها في مدرج هرمي، تسوده إمـا سـمة واحدة رئيسة، أو عدة سمات مركزية، ثم بعد ذلك مجموعة من السمات الثانوية، ويفسر ألبورت ذلك بأن أحد الأفراد قد يبرز عن غيره لأن هناك سمة رئيسة تسيطر على سلوكه، إلى حـد أن يصبح هذا الفرد أنموذجاً أو معياراً نشير إليه عندما نصف سلوك الآخرين، كأن نقول بأن فلاناً حاتمي في كرمه، أو فلاناً عنتري في سلوكه. كما يمكن أن نجد أحد الأفـراد لا يتميـز بسـمة واحدة رئيسة بل بعدد من السمات المركزية، كأن نقول أن فلاناً يتميـز بـالروح الاجتماعيـة والحساسية والإنسانية والحيوية. ثم يتمتع الفرد بعدد من السمات الأقل عمومية والتـي تسـمى السمات الثانوية، وهي تتبدى في حيزٍ ضيق من سلوكه. وبهذا فإن نظريـة ألبـورت للسـمات تفترض أن وصف شخصية الفرد يستلزم المعرفة بجانب السمات التي تميزه بالترتيـب حسـب الأهمية (الأحمدي، 2005).

وأما العالم كاتل فقد حدد ستة عشر مجموعة من الخصائص التـي سـمّاها بالسـمات المركزية التي اعتبرت مصدراً لكثير من السمات السطحية، ومـن هـذه السـمات المركزيـة الاجتماعية ضد العدوانية، والسيطرة ضد الخضوع، والانبساط ضد الإنطواء، والواقعيـة ضـد الرومانتيكية (سفيان،2004). وقد ضمن العالم كاتل هذه السمات الست عشر في اختبار يقـيس سمات الشخصية، وسمي باختبار عوامل الشخصية الست عشر. وبهذا الأسلوب يمكـن وضـع السمة المركزية ثنائية القطب (الاستقامة والإيثار – الخيانة وحب النفس) لتشمل تحتهـا عـدداً كبيراً من السمات السطحية ثنائية القطب - أيضاً -، مثل شريف - غيـر شـريف، مخلـص - متقلب، حكيم - غبي (الأحمدي،2005).

ثالثاً – نظرية التحليل النفسي

قدمت مدرسة التحليل النفسي تحت لواء الطبيب النمساوي سيجموند فرويد جانباً مهمـاً في دراسة الشخصية، خاصةً بعد أن افترض فرويد وجود جانب خفي من النفس ويسـتتر وراء

الجانب الشعوري لها، وأطلق عليه اسم اللاشعور أو العقل الباطن (رشــوان،2006). وحــاول فرويد تفسير الشخصية على أساس من التفاعل والتعارض والصراع بين قوى معينة، فالشخصية من وجهة نظره هي نتاج لتفاعل أو تعارض أو صراع بين عوامل غريزية من ناحية، وعوامل اجتماعية من ناحية أخرى، فالفرد لديه طاقة غريزية جنسية موروثة تدخل في صراع محتوم مع المجتمع الذي يعيش فيه، وتصطدم بالقوى التي يفرضها ذلك المجتمع. وقد وصف فرويد ثلاثــة من الأجهزة الداخلية للفرد هي الهو Id، والأناEgo، والأنا الأعلى Super-Ego، وبالرغم مــن أن كل جزء من هذه الأجزاء للشخصية الكلية له وظائفه وخصائصه ومبادئه ومكوناتــه التــي يعمل وفق ديناميتها وميكانزماتها، فإنها جميعاً تتفاعل تفاعلاً وثيقاً، إذ يصعب فصل أثر أي منها عن الآخر.

فأما **الهو**، فهو النظام الأصلي للشخصية ومنه يتمايز الأنا والأنا الأعلــى، وهــو يعــد مستودع الطاقة النفسية، ومستودع الشهوات والحوافز الغريزية التي لا يستطيع الفرد البوح بها. وعندما يتزايد مستوى التوتر لدى الكائن الحي، فإن الهو يعمل بطريقة من شأنها تفريغ التــوتر مباشرة، من أجل عودة الكائن الحي إلى مستوى ثابت منخفض ومريح من الطاقة، ويسمى مبــدأ خفض التوتر هذا بــ" مبدأ اللّذة "، ولكي يحقق الهو هدفه في تجنب الألم وتحقيق اللّــذة، فإنــه يتحكم بكل من الفعل المنعكس والعمليات الأولية في الجسم. فالعمليات الأولية مثلاً تحاول تفريغ التوتر بتكوين صورة لموضوع من شأنه أن يزيل ذلك التوتر، وكمثالٍ علــى ذلــك أن العمليــة الأولية تزود الشخص الجائع بصورةٍ ذهنيةٍ للطعام، ويتضح هنا أن العملية الأولية في ذاتها غير قادرة على خفض التوتر، فالشخص الجائع لا يمكنه أن يأكل الصورة الذهنية للطعــام، ونتيجــة لذلك تظهر عمليات نفسية ثانوية، وعندما يحدث هذا فإن بناء النظام الثاني للشخصية - الأنــا - يبدأ في التكوين (هول وليندزي،1975).

الجانب الثاني من جوانب شخصية الفرد هو **الأنا**، وهو يتكون بالتــدريج مــن اتصــال الطفل بالعالم الخارجي الواقعي عن طريق حواسه، والأنا تتكون من خلال الاحتكاك بــالآخرين ومدى استجابتهم لأفعال الطفل بالرضا والقبول والنبذ والرفض، فيبدأ الطفل في تكرار الأفعــال

التي جلبت له الرضا والاستحسان، ويترك الأفعال التي تهدد كيانه، فيتعلم الطفل الوقايـــة ممـــا يسبب له الأذى (الشمري،2007). ويخرج الأنا إلى الوجود لأن حاجات الكائن الحـــي تتطلـــب تعاملات مناسبة، فالشخص الجائع عليه أن يبحث عن الطعام وأن يحصل عليه وأن يأكله حتـــى يستطيع التخلص من التوتر الناتج عن الجوع، وبهذا يتم تحويل الصورة الذهنيـــة إلـــى إدراك، وهكذا فإن الأنا يطيع " مبدأ الواقع "، ويعمل وفق العمليات الثانوية، وغايـــة هـــذا المبـــدأ هـــو الحيلولة دون تفريغ التوتر حتى يتم اكتشاف الموضوع المناسب لإشباع الحاجة. وأما العمليـــات الثانوية فيكون الأنا بواساطتها خطة لإشباع الحاجة ثم يختبر هذه الخطة إن كانت صالحةً أم لا، وهذا ما يسمى بـــاختبار الواقع (هول وليندزي،1975).

إن النظام الثالث والأخير الذي ينمو من الشخصية هو **الأنا الأعلى**، وهذا البعـــد يشـــكل مستوى الطموح لكل فرد، وهذا الجزء يتخطى الواقع إلى المثالية، لهذا فهو مســـتوى الأخـــلاق والمثل العليا والضمير التي تتكون من ثقافة المجتمع. وبشكلٍ عام، فإن الصراع الـــذي يحـــدث سواء بين الفرد وبيئته، أو بين قوى النفس داخل الفرد، هو صراع تحكمه عدة مبادئ وقـــوانين، ويرى فرويد أن هذه المبادئ تحدد شكل النتائج التي يتمخض عنها ذلك الصراع. وهذه المبـــادئ هي مبدأ اللذة، ومبدأ الواقع، ومبدأ إجبار التكرار. فأما مبدأ اللذة فمؤداه أن كل سلوك يصدر عن الفرد يستهدف خفض التوتر الناشئ عن عدم الإشباع، حتى تعود للفرد حالة اللذة، ومبدأ الواقـــع يسيطر على عمليات الأنا، إذ يعزف الطفل عن تحقيق اللذة التي تصطدم بالواقع الرافض لهـــا، فيحاول إعادة التكيف مع ذلك الواقع بإحلال مبدأ الواقع محل مبدأ اللذة، وذلك باستخدام وظائف عقلية شعورية بدلاً من استخدام وظائف غريزية لاشعورية. وأما مبدأ إجبار التكرار، فمؤداه أن الفرد يميل بطبعه إلى تكرار الخبرات القوية الماضية بغض النظر عما يترتب على تلك الخبرات من فائدة أو ضرر (الأحمدي،2005).

رابعاً - النظرية السلوكية

اعتمدت المدرسة السلوكية المنهج التجريبي في دراستها للشخصية والسلوك الإنســـاني، عن طريق إخضاع الحيوان في أغلب الأحيان للتجربة المعملية، ثم عممت النتائج على الإنسان،

فاهتمت بدراسة السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس. والسلوك من وجهة نظرها عبارة عن استجابة للمثير، والشخصية عبارة عن أساليب سلوكية متعلمة (مكتسبة) ثابتة نسبياً، تميز الفرد عن غيره من الأفراد، بمعنى أن هذه السلوكيات ليست عارضة، فإذا شاهدنا شخصاً وهو منفعل بشدة فلا نستطيع أن نصفه بأنه انفعالي إلا إذا تكرر ذلك السلوك مراتٍ عديدة، حينها يكون السلوك ثابتاً ويمثل جانباً من شخصيته (سفيان، 2004).

وتركز النظرية السلوكية على شروط التعلم و تفسير كيفية حدوثه والقوانين التي تقويه، ومن أهم هذه الشروط والقوانين:

الدافع، وهو طاقة تحرك سلوك الكائن الحي وتوجهه نحو هدفٍ معين يشبع نقصاً في حاجةٍ ما تسبب له توتراً لا ينتهي إلا بإشباع هذه الحاجة، أي بتحقيق الهدف. والتعزيز، وهو مفهوم يقوي السلوك من وجهة نظر السلوكيين ويدعم العلاقة والارتباط بين المثير والاستجابة، وهو يمثّل بالمكافأة والعقاب.والانطفاء، أي أن التعلم أو الاستجابة تزول وتنتهي تدريجياً نتيجة تكرار المثير الشرطي دون تعزيز. والعادة التي تعد سلوكيات بسيطة متعلمة، إذ يصبح من السهل أداؤها نتيجة للارتباط القوي بين المثير والاستجابة. والتعميم، وهو حدوث نفس الاستجابة لمثيرات متشابهة لتلك المثيرات التي ارتبطت بها الاستجابة الأصلية. والتمييز،وهو التفريق بين المثير الحقيقي والمثيرات المشابهة له، فلا يستجيب الكائن الحي إلا للمثير الحقيقي. والتعلم ومحوه وإعادته، إذ يمكن أن تحدث عملية التعلم عن طريق ربط مثير شرطي باستجابة شرطية عن طريق إقران المثير الشرطي بمثير طبيعي (تعزيز)، أو عن طريق اتباع الاستجابة المرغوبة بتعزيز معين، كما يمكن محو التعلم الذي حدث وإطفاؤه، ويمكن إعادته بعد محوه (سفيان،2004).

خامساً - نظرية الذات

وتعد الذات في هذه النظرية الكل الإدراكي المنسق المنظم المركب في إدراكات الفرد لذاته، ومفهومه لإدراك الآخرين نحو ذاته. وهي تنظر إلى الإنسان على أنه متحرك باتجاه النضج وأنه بنائي وواقعي وموثوق به تماماً، فالشخص يعد قوة فعّالة في الطاقة موجهة نحو

أهدافٍ مستقبليةٍ، وأغراضٍ مباشرةٍ ثابتةٍ أكثر من كونه كائن مدفوع ومنجذب بقوة فوق سيطرته. وتناقش نظرية الذات الطريقة الظاهراتية في الشخصية، والظاهراتية هي دراسة خبرات الفرد الذاتية ومشاعره ومفاهيمه الخاصة، بالإضافة إلى آرائه الشخصية عن العالم والذات. ويرى روجرز أن السلوك ناتج عن الخبرة المباشرة كما يدركها الفرد (سفيان،2004). كما أن الذات الظاهرية تتمايز كجزءٍ ينفصل تدريجياً من المجال الإدراكي الكلي منذ يأخذ الطفل في تمييز ذاته الجسمية كشيءٍ بارزٍ عن الآخرين في محيط بيئته، ويبدأ في إدراك أن بعض الأشياء التي تخصه، وأن بعضها يخص الآخرين، ومن ثم يشرع في الإحساس بذاته وبناء تصور خاص عن نفسه في علاقاته ببيئته والمحيطين به، سواء أكان هذا التصور إيجابياً أو سلبياً , واقعياً أم غير واقعي، لذا تعد الذات بمثابة النواة للشخصية التي تنتظم من حولها كل مشاعر الفرد وأفكاره وتقييماته، وكل ما يدخل في مجال حياته أو يمت إلى هذا المجال بصلة (عياش،2008).

ووفقاً لهذه النظرية فإن الفرد يستجيب للأحداث وفقاً لكيفية إدراكه وتفسيره لها، كما أن كل فرد يتبين الحقيقة تبعاً لعالمه الخاص من الخبرة، وهذا العالم المجرّب يكون معروفاً تماماً للفرد فقط. ويمر الفرد بخبراتٍ عديدةٍ فيدركها ويقبلها في ضوء مفهومه لذاته وفي ضوء المعايير الاجتماعية، فإذا كانت تلك الخبرات تتفق مع ذاته فإنه يقبلها مما يؤدي إلى جعله متوافقاً نفسياً، وإن لم تتفق فإنه ينكرها مما يؤدي إلى اضطرابه (سفيان،2004).

الكفايات الشخصية للمعلم

العلم هو المدخل الصحيح – إن لم يكن المدخل الأوحد – في بناء المجتمعات، وترسيخ مفهوم الديموقراطية، وتدعيم مبدأ العدالة الاجتماعية، واحترام حقوق الإنسان، ولهذا يمكن اعتبار العلم الأداة الصالحة في تغيير المجتمع نحو تطوير أوضاعه وبناء إنسانه (فتوني،2007).

وتعد مهنة التعليم أقدس وأشرف المهن، وهي - أيضاً - أعظمها خطورة، فخطورة هذه المهنة بالنسبة للمهن الأخرى تعد كبيرة جداً، فالطبيب إن أخطأ قد يموت المريض، والمهندس

إن أخطأ فقد ينهار الجسر أو البناء، ولكن المعلم إن أخطأ فقد يقضي على جيل بأكمله. (عبيدات، 2007). ولهذا يعد المعلم – أيضاً - قوام هذه المهنة وأساس نجاحها في تحقيق أهـدافها، وهـو القطب الفاعل في جعل المتعلم محباً أو كارهاً للمدرسة بشكل عام، وللصـف الدراسـي بشـكل خاص، و ذلك من خلال الطرق و الأساليب التي يستخدمها، و التي تجعل المتعلم فـي وضـع نفسي جيد أو سيء(الظاهر، 2004)، وهو القائد التربوي الذي يتصدر لعملية توصيل الخبـرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم. هو قائد تربوي ميداني يخوض معركته ضد الجهل والتخلف ببسالة فائقة، سلاحه الإيمان بالله – تعالى -، ونور العلـم الذي يتحلى به، وهو يحقق الانتصار تلو الانتصار في الصباح وفي المساء، وبذلك فهو يسـعد الناس من حوله. ويعد المعلم محور الرسالة التربوية والركيزة الأساسية لنجاحها، فمهمـا كـان الكتاب المدرسي جيد العبارة، رفيع الأسلوب وافي الفكرة، ومهما روعي في وضعه من القواعد والأسس، فإنه لن يحقق الهدف المنشود إذا لم يقم على تدريسه معلم يتمتـع بالكفـاءة والقـدرة والوعي والإخلاص والتقوى (العامري، 2009).

وتنفرد مهنة التعليم بصفات وخصائص تميز صاحبها عن غيره في الحقول والميـادين التخصصية الأخرى، فالمعلم يتعامل مع فئة إذا صلحت واستقام حالها صلح المجتمـع وأصـبح حال الأمة في تقدم وازدهار ورقي. والمتعلمون بحاجة إلى من يكسب قلوبهم قبل النفـاذ إلـى عقولهم، وصقلها بالمعارف والمهارات المختلفة التي تساعد علـى الارتقـاء بهـا والنهـوض بمستواها، لتشكل هذا المستقبل المشرق الوضاء (عثمان، 1998).

وهناك كفايات وسمات معينة يجب توافرها في المعلم، وهي ليس من السهل توافرها عند كل إنسان، وحتى المعلمين الذين يمتلكونها، فهناك تفاوت بينهم في درجات التميز. فالبعض منهم يمتلك سمات أو كفايات مميزة، تجعل منهم معلمين متميزين ناجحين منتجين ومؤثرين ومبدعين في مجال مهنتهم (مرعي وآخرون،2006). فلا بد من دراسة الكفايات والسمات متعددة الجوانب الواجب توافرها فيهم.

ولا بد أن هناك اختلافاً ما بين الكفاية، والسمة. فالكفاية هي مقدرة الشخص على إنجاز مهمـــة معينة، وهي مجمـــوع المـــعارف والمهارات والمواقف، التي يتم استثارتها أثناء القيـــام بإنجاز تلك المهمة (مدهار،1429هـ). وأما السمة، كما ذكر سابقاً، فهي أية خاصـــية أو صـــفة ذات دوام نسبي،تميز الأفراد عن بعضهم بعضاً (الميلادي،2006).

ويشير العامري (2009) إلى أن الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم حتى يكون معلماً ناجحاً يمكن تقسيمها إلى أربعة مجالات هي كالآتي:

أولاً - الكفايات الشخصية للمعلم: ومنها الإخـــلاص والتقـــوى، وقـــوة الشخصـــية، والـــذكاء، والحماسة، والحلم والحزم، وحسن المظهر، والصدق في القول والعمل، واحترام العلم وإعزازه.

ثانياً - الكفايات العلمية للمعلم: ومنها ثقافة المعلم الواسعة، وتعمقه في مادته، ونمـــوه المهنـــي، وموضوعيته.

ثالثاً - الموقف التعليمي: ومن الكفايات المتعلقة بالموقف التعليمي إيجاد محـــك بـــين المعلـــم و الطالب، وغدارته لصفه، ومراعاته للفروق الفردية بين طلبته، واســـتخدامه لأســـاليب التعزيـــز المختلفة، وحسن استخدامه للوسائل التعليمية.

رابعاً – التواصل بين المعلم والطالب: ومن جوانبها الثقة المتبادلة بين المعلم وطلبته، والعلاقات الإنسانية، والحلم و التواضع (العامري،2009).

السمات الشخصية للمعلم

يولد الإنسان ولديه قابلية التأثر وفي نفس الوقت لديه قابلية التأثير في الآخرين، ولكـــن قدرة التأثير هذه تحتاج إلى فكر وعمل قادرين على جعل شخصيته تتميز بفاعليتها وتأثيرها عن شخصيات الآخرين، فيصبح حينئذ شخصاً مؤثراً في مجتمعه (هرمز، 2006). ويتعامل الإنسان مع الموقف بما تحمله شخصيته من سمات وخصال وخصائص وراثية وبيئية وتكوينية، وتحـــدد هذه السمات خصائص هذه الشخصية ونقاط ضعفها وقوتها ومدى مرونتها وقدرتها على التكيف،

لا سيما أن التكيف يدل على كل أنواع السلوك التي يبذلها الفرد لمواجهة المواقف المتجددة في الحياة (الأمارة،2006).

ويشير ربيع (2009) إلى أن هناك عدة سمات يجب أن يتحلى بها المعلم العربي المسلم، وهي كالآتي:

- السمات الإيمانية والخلقية، مثل الإيمان الصادق بالله - تعالى -، وما يتضمنه الدين الإسلامي من مبادئ وقيم دينية وخلقية.
- السمات العقلية والمعرفية، كالذكاء وسرعة البديهة وروح الإبداع وغيرها.
- السمات الإنفعالية الوجدانية، كالجاذبية والانضباط السلوكي.
- السمات البدنية والمظهرية، التي تتمثل في سلامة الجسم والصحة وحسن المظهر.
- السمات الاجتماعية، مثل روح الخدمة الاجتماعية والتضحية.
- السمات المهنية، كالرغبة الصادقة في التعليم والوفاء لمتطلبات المهنة.

ويمكن تصنيف خصائص معلم المرحلة الابتدائية في أربعة مجالات رئيسة، هي:

أ) الخصائص الشخصية: وهي تتصل بشخصية المعلم من حيث فهمه لنفسه ومستوى ذكائه، وصحته الجسمية، ومظهره، ومستواه العلمي، وخبراته.

ب) الخصائص الاجتماعية: وهي قريبة الصلة بمعرفة المعلم لذاته. وتتضمن معرفة المعلم بالمجتمع ومؤسساته واتجاهات التغير الاجتماعي، كما تتضمن قدرة المعلم في مهارات العمل الاجتماعي.

ج) الخصائص النفسية: إذ أن سلوك المعلم ومزاجه ومقدار توازنه الداخلي ينعكس انعكاساً مباشراً على الطلبة.

د) اتجاهات المعلم نحو المهنة: إذ أن هذه الاتجاهات تؤثر في أداء المعلم، فـالمعلم إن اختـار مهنة التعليم عن رغبة منه ولشعوره بأهمية دور المعلم، فإنه دون شك سيكون راضـياً عـن عمله، وبالتالي سيكون متحمساً و مندفعاً بإيجابية في عمله (مرعي، و خوالده، و بلقـيس، و عيسى، و أبو شيخة، 1992).

ثانياً - الإطار النظري المتعلق بالتعليم المساند

إذا نظرنا إلى الوضع الراهن الذي نعيشه سنلاحظ أن التعليم يواجه العديد من المشكلات والتحديات والاختناقات على المستوى الدولي والإقليمي والمحلي، والتـي مـن أبرزهـا عـدم الاستقرار المرتبط بالتغيير، والنقص في الموارد البشرية وغيـر البشـرية اللازمـة للعمليـة التعليمية، إضافةً إلى التحديات الخاصة بتدني التحصيل ونوعية الطلبة والمشكلات التي تتعلـق ببعض الفئات منهم (إبراهيم،2003). وعلى الصعيد المحلي، أكدت الاختبارات التـي أجراهـا مركز القياس والتقويم في مدارس الغوث الدولية في نهاية العام الدراسي 2008/2007، تـدني مستوى التحصيل في موضوعي اللغة العربية والرياضيات إلـى دون علامـة النجـاح، فـي الصفوف التي طبق فيها الاختبار، وهي الرابع والسادس والثامن (قاعدة بيانات صـادرة عـن مركز القياس والتقويم التابع لوكالة الغوث الدولية،2008).

ويتعين على التربويين في المستويات المختلفة أن يضعوا خطة للمناهج والبرامج يمكـن أن تراعي أفضل ما يمكن مراعاته من الفروق الفردية في طريقة تعليم الطلبة من كافة الأعمار، و كذلك الفروق الفردية في اهتماماتهم وحوافزهم وثقافتهم (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية،2000).

وفي العام الدراسي 2003/2002 تم إدخال مشروع " التعليم المساند " علـى مـدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين كمحاولة للتصدي لظاهرة تدني التحصيل، وللتخفيف من أثـر التفاوت الناجم عن الفروق الفردية بين الطلبة. ويستهدف هذا المشروع الطلبة المتأخرين دراسياً وبطيئي التعلم، وبما أن لتلك الفئة من الطلبة سمات وخصائص تميزهم و تؤثر فـي تحصـيلهم

وسلوكهم، فلا بد وأن يتميز المعلمون الذين سيتعاملون معهم من خلال برنامج التعلـيم المسـاند بسمات خاصة تعينهم على مساعدتهم وتجعلهم قادرين على أداء واجباتهم. وقبل الخـوض فـي الحديث عن هذا المشروع، لا بد وأن يتم تناول تلك الفئة من الطلبة، لذا تسلط الباحثة الضوء في الجزء الآتي على مشكلتي التأخر الدراسي وبطء التعلم.

التأخر الدراسي:

يعد التأخر الدراسي مشكلةً متعددة الأبعاد، فهي مشكلةٌ نفسيةٌ وتربويةٌ واجتماعيةٌ يهـتم بها علماء النفس والأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون، وكذلك المربون وأولياء الأمور، وهـي مشكلة تمثل خسارة بشرية واقتصادية كبيرة للمجتمع. وحدوث التأخر الدراسي عند بعض الطلبة يجعلهم يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في تحصيل واستيعاب المقررات الدراسية، وينتج عن ذلك تحول هذه المجموعة فتصبح متأخرة في نموها التعليمي والتربوي، وتكون مصـدر شـغب وإزعاج في الصف الدراسي، وتلك الفئة من الطلبة تعاني من مشاعر النقص، وعـدم الكفـاءة، والإحساس بالعجز، وبأنهم أقل من زملائهم وأنهم غير قادرين على مواصلة الدراسـة. ويعبـر أولئك الطلبة عن تلك المشاعر السلبية عن طريق بعض مظاهر السلوك غير السوي كـالانطواء أو الهروب من المدرسة، كما أن سلوكهم العام يتميز بالعدوانية (جلجل،2004).

وهذه المشكلة تعد من المشكلات التـي تتشـابك فيهـا الجوانـب التربويـة والنفسـية والاجتماعية والاقتصادية لنسج خيوطها، مما يجعلها من المشكلات الحيوية ذات التأثير الخطيـر على المناخ المدرسي العام بما تعكسه من مشكلات أخرى تترتب عليها. والطلبـة المتـأخرون دراسياً ينقطعون في معظم الأحيان عن مواصلتهم لدراستهم، وسرعان ما ينضمون إلى حصـيلة العاطلين، بل قد يمارس بعضهم أعمالاً غير مشروعة كالسرقة والإدمان، مما يؤدي حتماً إلـى تأخر عجلة التنمية، ويؤدي إلى فاقد وهدر اقتصادي (البيلاوي وعبد الحميد،2002).

ومن سمات المتأخرين دراسياً أنهم لا يستطيعون أن يفهموا شرح المعلـم كمـا يفهمـه الطالب العادي، كما أنهم لا يستطيعون الربط بين الأفكار، ولا يقومون بأداء الواجبات، وكثيـراً

ما يتشاجرون مع زملائهم، ولا يثقون بالآخرين، ويكرهون الجو المدرسي، وهم كذلك يحاولون الغش في الاختبارات، ويتصفون بالتحدي والعناد، وقد يشكو البعض منهم من ضعفٍ في السمع أو البصر (أحمد،2003).

أبعاد مشكلة التأخر الدراسي:

يشير الجبالي(2005) إلى أن مشكلة التأخر الدراسي لها ثلاثة أبعاد: الأبعاد التربويـــة، والأبعاد الاجتماعية، والأبعاد الاقتصادية، وفيما يأتي تفصيل لكل منها:

(1) الأبعاد التربوية

يعتبر الرسوب أو الاستبقاء في الصف الدراسي الواحد لأكثـــر مـــن عـــام مـــن أهـــم الخصائص التربوية للمتأخرين دراسياً، وخاصةً في المرحلة الإعدادية أو الثانوية (الأساســـية)، إذا قدر لهم الوصول إليها. ويعد الفشل الدراسي والتأخر التحصيلي وما يستتبعه لأكثر من عـــام في الصف الواحد نتيجة طبيعية، إذ يفرض على هؤلاء الطلبة الذين تقل نسبة ذكائهم العام عـــن المتوسط أن يواجهوا مناهج وضعت في الأساس لمن هم متوسطون وفوق المتوسط مـــن حيـــث المستوى العقلي. كما أن العمر العقلي لهؤلاء الطلبة يتوقف نموه غالباً في حوالي الثلاث عشـــرة سنة ونصف تقريباً، مما يؤدي إلى معاناة هؤلاء الطلبة من صعوبات بالغة في محاولة استيعاب المنهج العادي بالمدارس العامة.

وترى الباحثة أن سياسة الترفيع التلقائي المتبعة في المدارس الفلسطينية قـــد أدت إلـــى تسرب المتأخرين دراسياً إلى المراحل الدراسية الأعلى، التي لا يمتلكون من المهارات الأساسية ما يمكنهم من مواكبة صعوبة مناهجها، مما يجعل تلك الفئة مصدراً أساســـياً لتـــدني التحصـــيل المستمر في المدارس.

(2) الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية

تشير الدراسات إلى أن نسبةً كبيرةً من الطلبة المتأخرين دراسياً الذين ينقطعـــون عـــن مواصلة الدراسة لعجزهم عن مسايرة زملائهم العاديين، سرعان ما ينضـــمون إلـــى حصـــيلة

الأميين والعاطلين عن العمل، ولذلك تجذبهم أعمال الشر أو جماعات الانحراف، مما يضاعف المسئولية الاجتماعية تجاه هذه المشكلة، كما أن المستقبل من حيث الفرص العملية مظلم أمام تلك الفئة الكبيرة من الطلبة، وذلك لأن التقدم التكنولوجي الحديث سوف يجعل من الصعب وجود الفرصة العملية إلا لمن هو مزود بالمهارات الضرورية التي يقتضيها التطور العلمي السريع. ويقتضي ذلك كله ضرورة توفير الفرص العملية والإعداد المهني قبل ترك المدرسة (الجبالي،2005).

ويشير الزهيري (2000) إلى أن المتأخرين دراسياً هم فئات لا تنتمي إلى فئات المعوقين حسياً أو جسمياً، ولكنهم يشكلون فئةً خاصةً وكبيرةً تحتاج إلى رعايةٍ تربويةٍ خاصةٍ، وهم يطلق عليهم المعوقون علمياً أو بطيئو التعلم.

بطء التعلم:

إن مصطلح " بطيء التعلم " (Slow Learner) يشير إلى الطفل الذي يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج الأكاديمية بالمدرسة، بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على التعلم. ويحتاج مثل هؤلاء الأطفال إلى تعديل في المناهج وطرق التدريس وأساليبه (الدعدع وأبو مغلي،1999).

ويمكن أن نعرف بطيء التعلم على أنه الطفل الذي لديه قدرات أكاديمية ضعيفة مقارنة بتلك التي يمتلكها أقرانه، وهو يؤدي ما يطلب منه في الصف - إن استطاع - ببطء وصعوبة (Qishawi,1998).

ويشير (مهدي،2009) إلى أن بطيء التعلم هو كل طفلٍ لا يكون قادراً على مجاراة الآخرين من زملائه في التحصيل العلمي والمعرفي، لأسباب نفسية أو اجتماعية أو عقلية. وانطلاقاً من هذا التعريف يمكن تحديد أسباب بطء التعلم كما يأتي:

- أسباب اجتماعية: تتمثل في التفكك الأسري، والمستوى الثقافي للوالدين، والمستوى المعيشي للأسرة، و فقد الصلة بين الأسرة والمدرسة، وضعف الرقابة الأسرية على أفعال وسلوكيات

الطلبة.. هذه العوامل تؤدي بالطالب إلى ارتكاب أنواع كثيرة من السلوكات غير السوية فــي غياب رقابة الوالدين ...

- أسباب نفسية: كالخجل والقلق والانطواء، وشعور الطالب بالدونية والنقص، وشعوره بالكراهية من المحيطين به، كما أن التدليل الزائد والقسوة الزائدة يؤديان بالمراهق إلى الاعتمــاد علــى الآخرين في حل مشكلاته. وبشكلٍ عام، تكون أسباب بطء التعلم النفسية ناتجة عــن تعــرض الطفل لمواقف سيكولوجية صعبة.

- أسباب تربوية تعليمية: تتعلق بأسلوب المعلمين في التعليم، وعدم جدية البعض منهم في الشرح داخل الفصول وميلهم للدروس الخصوصية، و كذلك تفضيل بعض الطلاب على الآخرين ..

- أسباب وراثية: كالإعاقات البصرية والسمعية، وانخفاض القدرة العقلية لدى الطفل..

- أسباب فيزيائية بيئية: مثل بيئة الصف التي تفتقر إلى بعض شــروط الصــحة كالتهويــة، أو البرودة الشديدة في المناطق الجبلية، أو الحرارة الشديدة في المناطق الصــحراوية، وكــذلك اكتظاظ الأقسام، والصفوف الضيقة، والانتقال لمسافات طويلة وانعدام وسائل النقل للالتحــاق بالمدرسة.. هذه الأسباب تحول دون رغبة الطالب في مواصلة الدراسة والحصول على النتائج المرضية. ناهيك عن معاناة المعلم فــي إيصــال المعلومــات إليــه فــي هــذه الظــروف (مهدي،2009).

ومن المهم – أيضاً - أن نضيف أن الطلبة بطيئو التعلم يتعلمون كمــا يــتعلم الطلبــة العاديون، بالخبرة والتقليد، يفكّرون ويعللون، ويجربون ويعممون، ويضــيفون إلــى خبــراتهم الماضية، ولكنهم لا يفكّرون ولا يعلّلون بالقوة نفســها التــي يكــون عليهــا الطلبــة العــاديين (منسي،1998).

ومن أنشطة التعلم التي يمكن أن يجد فيها الطالب بطيء التعلم صعوبة ما يأتي:

- المحادثة: وتتمثل في العجز عن التعبير، أو اللغة الشفوية، وهذا العجز له انعكاسات ســلبية في العلاقات بين الطالب وزملائه، إلى جانب عملية التحصيل الدراسي، ومنشأه الســمع أو

الكلام. ويرتكز تطور الكلام عند الطفل على الجو العاطفي الهادئ، والعلاقة الجيدة مع الأولياء والوسط المحفز على العمل والاجتهاد. إلا أن معظم الطلبة لا يحظون بهذه الشروط،، والمدرسة كثيراً ما تتقاعس عن البحث في معرفة هذه الأسباب .

- القراءة: مشكلات القراءة تنجم عنها مشاكل عديدة تلازم الطالب في مساره الدراسي، ومن أسبابها :التأخر اللغوي، والمشاكل البصرية أو السمعية، وتغيير المدرسة أكثر من مرة (عثمان،2009).

ومهارة القراءة تعد مهمة جداً، فإذا لم يتعلم الطفل القراءة، فإنه لن ينجح في حياته. فالإنسان الذي يفتقد إلى هذه المهارة، لا يواجه مشكلات أكاديمية فقط في أثناء وجوده في المدرسة، بل سيواجه في المستقبل مشكلات اجتماعية في حياته بعد خروجه من المدرسة. و يعد التشخيص المبكر لمثل هؤلاء الطلبة الذين يعانون من مشاكل القراءة مهماً من أجل زيادة نسبة مساعدتهم لتخطي تلك العقبة بنجاح (Lerner,2003).

- الإملاء: كثير من الطلبة يعانون من صعوبة في الإملاء والكتابة، أو القراءة، أو كلاهما معاً، ويعدان هذان النشاطان متكاملان، إذ كل ضعف في القراءة ينجم عنه ضعف في الإملاء والكتابة .

- الرياضيات: يمكن اعتبار الرياضيات على أنها طريقة في التفكير المنطقي، لذا تعتبر إلى جانب اللغة من المواد الأساسية. حتى أن بعض التربويين عندما يرغبون في معالجة العجز في مادة الرياضيات يبدأون العمل بمعالجة اللغة عند الطالب (عثمان،2009).

وهناك العديد من الشواهد التي تجعلنا نفترض أن بطيئي التعلم لديهم نفس الخصائص التي نجدها في الأطفال العاديين، لأن كل طفل يمر بمراحل النمو العادية و بنفس الخطوات، إلا أن الاستعدادات الموروثة لبطيء التعلم تحدد نموه ومعدله في النمو. ومن الخصائص التي يمكن أن تميز بطيء التعلم، والتي تمكننا من التعرف إلى وجود المشكلة لديه ما يأتي:

أولاً - الخصائص الجسمية:

لقد أجرى بيرت دراسة حول هذا الموضوع، وقد استنتج من دراسته أن الطفل بطيء التعلم يعاني في حياته قبل المدرسة من مجموعة أمراض ومتاعب بسيطة أدت إلى نقصٍ في حيوية جسمه، وأثرت بالتالي في خصائصه الجسمية، فهذا الطفل يكون في أغلب الأحيان أقل طولاً وأثقل وزناً وأقل تناسقاً، كما أنه من الناحية الصحية قد يعاني من ضعفٍ في السمع أو عيوبٍ في الكلام أو أمراضٍ في الغدد أو عيوبٍ في الإبصار، ولكن ليس بالدرجة التي تتطلب علاجاً خاصاً. ويمكن أن يرجع السبب في هذه المشكلات عند الطفل إلى الوراثة، أو الظروف البيئية بعد الولادة، كسوء التغذية في الأعوام الأولى وقلة النوم والتعب... وكلها عوامل تؤدي إلى إعاقة نمو الطفل وتضعف من طاقاته (الدعدع،1999).

ثانياً – الخصائص الاجتماعية:

يلاحظ بصورةٍ عامة أن الأطفال بطيئو التعلم يستخدمون طرقاً ووسائل غير مناسبةٍ للتكيف، ويجدون صعوبة في تكوين الأصدقاء، كما يمكن أن يواجهوا صعوبة في فهم وتلبية المواقف والحاجات اليومية، وصعوبة في اتباع وممارسة القيم والعادات الاجتماعية، وبالتالي نجد أن لديهم تدنياً في الخبرات الاجتماعية.

ثالثاً – الخصائص العقلية:

من أهم هذه الخصائص وأوضحها عند أولئك الطلبة أن درجة ذكائهم تكون أعلى منها عند المتخلفين عقلياً، وأقل منها عند الطلبة العاديين، إذ تتراوح بين 70 -85 درجة، وهم يعانون من قصور في الإدراك السمعي والبصري وعمليات التفكير الاستنتاجي، كما أن قدراتهم على التخيل تكون ضعيفة جداً، ويكون لديهم ضعف في الذاكرة، ولا يمتلكون القدرة على حل المشكلات (عثمان،2009).

كما أن إحدى الدراسات أظهرت أن بطيئي التعلم والطلبة العاديين عندما يتعلمون قصيدة ما، فإنهم يتذكرونها بالمستوى نفسه بعد مضي أسبوع واحد على تعلمها و حفظها، إلا أن الطلبة

العاديين أظهروا قدرة على التذكر و الاسترجاع أفضل بكثير من بطيئي التعلم بعد (28) يومــاً، أي أن بطيء التعلم لا يحتفظ بالمعلومات التي يتعلمها لمدة طويلة (منسي، 1998). وعلى المعلم أن يراعي عند تعليمه لهؤلاء الطلبة جعل المعلومة واضحة المعالم، وكــذلك ربــط الخبــرات الحاضرة بالخبرات التعليمية السابقة، ومساعدتهم على الحفظ من خلال التكــرار للمعلومــات أو المهارات الجديدة حتى يتم إتقانها.

رابعاً - الخصائص الانفعالية:

يتميز الطفل بطيء التعلم بسرعة الانفعال والعاطفة المضطربة، وعدم الثبات الانفعــالي والشعور بالذنب والخوف والقلق والخمول والميل إلى العدوان نحو السلطة ونحو زملائه، وذلك نتيجة للإحساس بالفشل والعجز والنقص والنبذ من المدرسة والمنزل والأقران (جلجــل،2004). ويشير عثمان (2009) إلى أن بطيئي التعلم يتصفون بانعدام الثقة بــالنفس، والاعتمــاد علــى الآخرين والتقدير الزائد للآخر، والانطواء والعدوانية.

ومن وجهة نظر الباحثة، فإنه لا يمكن تعميم تلك الصفات على كــل الأطفــال بطيئــي التعلم، فمن خلال تعاملها مع مجموعة من تلك الفئة من الطلبة، بحكم عملهــا كمعلمــة للتعلــيم المساند في إحدى مدارس وكالة الغوث الدولية، فإنها تلاحظ أن بعض هؤلاء الطلبة لا يعــانون من أية مشكلات صحية ٍ أو جسميةٍ، ولكنهم يعانون من العديد من المشكلات الأخرى كمحدودية الفهم وصعوبة التعبير عن أفكارهم لفظياً أو كتابياً، وفي المقابل فإن الأمر لا يخلو مــن وجــود البعض الآخر الذين يعانون من مشكلاتٍ صحية ٍ أثرت وبشكلٍ سلبي في خصائصهم الجســمية وبالتالي في خصائصهم العقلية. وترى الباحثة أن من أهم الصفات المشتركة التي تميز الطلبــة بطيئي التعلم – في مدارس وكالة الغوث خاصةً -، الكسل و ضعف القدرة أو ضعف الرغبة في الانتباه، وانخفاض الدافعية إلى التعلم بشكلٍ ملحوظ، وكراهية للمدرسة، كما أن لديهم ضعف في المهارات الأساسية وخاصةً مهارات القراءة والكتابة التي تؤثر في تحصيل الطالب فــي جميــع المواد، فنجد أن هناك طلبةً يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء ولكنهم لا يقــرؤون ولا يكتبــون، فتقل دافعيتهم للتعلم لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا عن فهمهم للموضوع ولا يستطيعون إحــراز

التقدم في الاختبارات المدرسية لعدم مقدرتهم على الكتابة، مع أنهم يعرفـون الإجابــة. وتعتقـد الباحثة أن من أهم أسباب وجود تلك المشكلات وغيرها لدى تلك الفئة من الطلبة فـي مـدارس وكالة الغوث، هي تدني المستوى البيئي والاجتماعي والاقتصادي، فتلك البيئة لم توفر لهم فرصاً كافية للنجاح أو التفكير في المستقبل.

ويمكننا الجزم بأن الطفل لا يولد فاشلاً ولا متفوقاً، إنما الأسرة والمدرسـة معـاً همـا المسئولتان عن التفوق والفشل. فالطفل بطيء التعلم، إن أحسن الإعتناء به، وأخذت حالته مأخـذ الجد، يستطيع تجاوز هذه الصعوبات واعتناق النجاح في أيّ مجال شاء. و قد سئل أديسون ذات مرة: إلى ماذا يعزى نجاحك الباهر في اكتشاف المصباح الكهربائي؟ أجاب أديسون: إلى الـذكاء بنسبة واحد من المئة، والمثابرة بنسبة تسع وتسعين من المئة (مهدي،2009).

وعلى المعلم الجيد ألا يغفل مثل تلك الفئة من الطلبة، وأن يحثهم دائماً حتى تتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم، كما عليه أن يشجعهم و أن يعطيهم أدواراً يقومون بها في الصـف، حتى يشجعهم ويشعرهم بأنهم مثل زملائهم (Qishawi,1998).

التعليم المساند:

كمحاولة للتصدي لظاهرة التدني النوعي في التحصيل لدى الطلبة في مـدارس وكالـة الغوث الدولية، تم في العام الدراسي 2003/2002 إدخال مشروع (التعليم المساند) فـي تلـك المدارس، وفي بداية تطبيق هذا المشروع، كان يستهدف الطلبة بطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً في المباحث الأساسية الثلاثة (اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم)، ولكـن مـع بدايـة العـام الدراسي 2010/2009 تم اقتصار هذا البرنامج على مبحثي اللغة العربية والرياضيات. ويطبق البرنامج على الصفوف (الثاني إلى الثامن)، لتعليم الطلبة المهارات الأساسية في اللغة العربيـة والرياضيات، إذ تم في بداية تطبيق هذا البرنامج تعيين ثلاثة معلمين للتعليم المساند في المباحث الأساسية (اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات) في كل مدرسة من مدارس وكالة الغوث الدولية، ولكن مع بداية العام 2009 تم اقتصار هذا البرنامج على معلمين للتعليم المساند في مبحثي اللغة

العربية والرياضيات لكل مدرسة. ويقوم معلم التعليم المساند بمساعدة الطلبة ضعاف التحصـيل وبطيئي التعلم على اللحاق بركب التعليم الذي يكاد يفوتهم، بسبب العديد من الأسباب كالظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، إضافةً إلى بعض العوامل المدرسية كاكتظـاظ الصـفوف وزخم المنهاج الدراسي وغيرها من العوامل، التي تجعل المعلم في الصف يقف عـاجزاً عـن مساعدة هؤلاء الطلبة لما يواجهه من ضيق في الوقت وطول المنهاج. ويقوم كل معلم من معلمي التعليم المساند بالتعاون مع معلم المبحث نفسه باختيار هؤلاء الطلبة من الصـفوف التـي يـتم تحديدها بالتنسيق مع مدير المدرسة، ثم يتم وضع برنامج دراسـي لهـم لإعطـائهم المفـاهيم الأساسية وتقويتهم في كل من المبحثين. وفي الواقع، فإنه لا توجد حتى الآن آلية عمل واضـحة لهذا البرنامج، وكل معلم من معلمي التعليم المساند يحاول اتباع الأسلوب الأكثـر فاعليـة فـي تطبيقه، تبعاً لمستوى الطلبة وظروفهم وبيئة المدرسة، وكذلك الموارد المتاحة، وفق توجيهـات مدير المدرسة وتعاون معلم المبحث معه.

ويمكن أن يتبع معلم التعليم المساند إحدى الطريقتين لتوظيف التعليم المسـاند، الأولـى يخرج فيها الطلبة من الحصة الدراسية ليقوم معلم التعليم المساند بتقديم الخدمة العلاجية للطلبـة، والطريقة الثانية يقوم فيها معلم التعليم المساند برعاية الطلبة ذوي الحاجة داخل الحصة الصـفية وفي أثناء وجود المعلم الأساسي (صالح،2007).

وبما أن معلم التعليم المساند سيتولى أمر الطلبة المتأخرين دراسياً والمتدنيي التحصـيل، فإنه بهذا سوف يتم تخفيف العبء عن معلم الصف، كما سيتم توفير وقته و سيتركز جهده فـي الصف، في سبيل تحقيق أهدافه التربوية، إضافةً إلى أن هذه الفئة من الطلبة لن تُهمـل، و هـذا كله من شأنه في النهاية أن يرفع من مستوى التحصيل بشكلٍ عام.

د ورد وصف المشروع في تقرير وكالة الغوث للعـام 2005 مـن حيـث الأهـداف، والتخطيط، والتنفيذ على مستوى المدرسة، والنتاجات المتوقعة، وفيما يأتي تفصيل موجز لهـذه المحاور:

أولاً - أهداف المشروع: تتلخص هذه الأهداف في إتقان الطلبة للمهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات والعلوم، وزيادة تحصيلهم في هذه المواد، وزيادة الثقة بالنفس لدى الطلبة المتأخرين دراسياً، و زيادة دافعيتهم للتعلم، وتحديد مواطن ضعف الطلبة إنتاج مواد دراسية مساندة للقضاء على هذا الضعف، وكذلك تدريب المعلمين على تطبيق أنشطة التعليم المساند.

ثانياً - التخطيط: تم تجهيز المادة التعليمية لموضوعي القراءة والحساب على شكل مجمعات تعليمية لتوزع على الطلاب، وتم تعيين ثلاثة معلمين (علوم، ورياضيات، ولغة عربية) في (93) مدرسة في الضفة الغربية. وبالنسبة للفئة المستهدفة من الطلبة، فهم من الصفوف الثاني إلى الثامن، يتم اختيارهم وتقسيمهم إلى مجموعات بالتعاون ما بين كل من معلم التعليم المساند ومعلم المبحث نفسه في المدرسة وتحت إشراف المدير، على ألا يزيد عدد طلاب المجموعة الواحدة عن ثمانية طلاب، بحيث تتلقى المجموعة الواحدة (30) حصة مساند في الفصل الدراسي الواحد، ويكون نصاب كل معلم مساند (25) حصة أسبوعياً، أي (400) حصة في الفصل الدراسي. وبالنسبة للتعليم المساند في موضوع العلوم، فقد تم إعداد مجمعات تدريبية للطلبة تحت إشراف مستشار علوم، ليتم توزيعها على الطلبة. كما تلقى معلمو المساند للعلوم دورات تدريبية حول كيفية تطبيق المادة (عاشور،2007). وقد تم إلغاء موضوع العلوم من برنامج التعليم المساند في بداية العام 2010/2009، واقتصر على مادتي اللغة العربية والرياضيات، مع بقاء أساليب العمل في هذين المبحثين كما ورد في التقرير.

ثالثاً - التنفيذ على مستوى المدرسة: احتوت المواد التدريبية المصممة على اختبار تشخيصي في كلٍ منها، وعلى المعلم إدارة أجزاء منها بحيث تتناسب ومستوى طلبته. وبعد تحديد الفئة المستهدفة، يقوم معلم التعليم المساند بتطبيق أنشطة التعليم المساند في مجموعات منفصلة عن بقية الصف، وعندما يتقن الطالب المهارة يعاد إلى صفه، كما على معلم التعليم المساند أن يساعد معلم الصف لنفس المبحث في أثناء حضور بعض الحصص معه لمساندة طلبة التعليم المساند في أثناء الحصة.

رابعاً - النتاجات المتوقعة: من أهم النتاجات المتوقعة من تطبيق مشروع التعليم المساند حسب تقرير وكالة الغوث 2005، إنتاج معلمين مدربين على التخطيط للتعليم المساند وعلى تنفيذه،

بهدف الوصول إلى إتقان التعلم، إذ أن هذه النتاجات ستمكن دائرة التعليم في الوكالة من تطبيق دائم ومستمر للتعليم المساند، كما يُتوقع أن تطبيق مؤشرات الأداء، وأدوات التطوير لقياس مدى نجاح التعليم المساند، سينعكس حتماً على التعلم الصفي وتحصيل الطلبة الدراسي (عاشور،2007).

والجدول الآتي يبين توزيع معلمي التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية وفق قاعدة البيانات الصادرة عن مكتب التعليم في منطقة القدس 2010:

جدول (1): توزيع معلمي التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية حتى كانون الأول 2010

المنطقة	اللغة العربية	الرياضيات	مجموع معلمي التعليم المساند
القدس	21	23	44
الخليل	16	16	32
نابلس	25	27	52
المجموع	**62**	**66**	**128**

ويشير الراشد (2001) إلى أن بعض المهن تتطلب صفات شخصية معينة، وذلك نظراً لطبيعة ضغوط العمل التي تصاحب كل مهنة، وأن الناس بحسب صفاتهم الشخصية متفاوتون في قدراتهم على تحمل تلك الضغوط المهنية المختلفة. وترى الباحثة أن معلم التعليم المساند يجب أن يتحلى بسماتٍ وخصائص شخصية محددة تعينه على التعامل مع فئة الطلبة بطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً، الذين يتسمون هم أيضاً بسماتٍ وخصائص معينة تم ذكرها سابقاً، حتى يستطيع التعامل معهم بنجاح، وحتى أخذ بيدهم ليضعهم على أول طريق النجاة من براثن الأمية والجهل.

ومعلم التعليم المساند الجيد يستطيع أن يدرك الفروق الفردية بين طلبته، وقدراتهم المختلفة على التحصيل الدراسي، ويستطيع أن يتعرف على الأطفال الغير عاديين بملاحظة سلوكهم، وإدراكه للصعوبات التي تواجههم في الفهم والإدراك والنطق وضعف الذاكرة، وضعف القدرة على التركيز والتحصيل. وفي ضوء التشخيص المبكر لحالات الأطفال المتوقع تأخرهم

دراسياً، لوجود بوادر ومظاهر ذات دلالة، والتي يتم التوصل إليها بالتشخيص، يمكن وضع الطفل المتأخر دراسياً في المكان المناسب له ورسم البرنامج الملائم لقدراته وإمكانياته، إما بصفة مؤقتة أو بصفة دائمة حسب ما تتطلبه حالة الطفل (جلجل،2004).

ومن خلال ما تم عرضه من خصائص وسمات يتميز بها الطلبة بطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً، فلا بد وأن تكون لدى المعلمين الذين يتعاملون مع هؤلاء الطلبة - معلمي التعليم المساند - سمات وخصائص تعينهم على القيام بأدوارهم المنوطة بهم بنجاح، حتى يستطيعوا أن يساعدوهم على تجاوز العقبات التي تعترض طريقهم نحو مواكبة ركب التعليم الذي يلتحق به زملائهم الطلبة العاديين.

الدراسات السابقة

تضمّن هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تتعلق بموضوع السمات الشخصية للمعلم، ونظراً لعدم توافر الدراسات السابقة التي تبحث في السمات الشخصية للمعلم المساند، فقد تم عرض عدة أوراق قدمت في يوم دراسي عنوانه " المعلم المساند... واقع وتحديات " في الجامعة الإسلامية في غزة، فتكون هذا الفصل من (5) أوراق قدمت في ذلك اليوم الدراسي، و(11) دراسة عربية ومحلية، و(7) دراسات أجنبية.

أولاً - الدراسات العربية:

دراسة المحمد (2010)

أجرى المحمد دراسة عنوانها " بعض سمات شخصية معلم الصف وأثرها على نجاح العملية التعليمية / التربوية ".وهدفت هذه الدراسة التعرف إلى آراء المعلمين والمعلمات حول سمات شخصية معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التربية المعاصرة، وأثر هذه السمات على نجاح العملية التعليمية / التربوية. وقد قام الباحث بتطوير استبانة مكونة من (20) فقرة كأداة للدراسة، تم توزيعها على عينة مكونة من (40) معلماً ومعلمة في مدارس في مدينة حلب السورية. وبعد جمع البيانات، تم معالجتها باستخراج النسب المئوية لكل بند من بنود

الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن من أهم بنود الاستبانة التي حصلت على نسب مئوية عالية هي (المعلم ناضج انفعالياً، والمعلم ينهي دروسه في الوقت المحدد، والمعلم واثق من نفسه، والمعلم لديه مصداقية في عمله، والمعلم يهتم بالتجديد و الإبداع والابتكار في عمله، والمعلم يتعاون مع زملائه). وأما بنود الاستبانة التي حصلت على نسب مئوية منخفضة فمنها (المعلم يحاول مناقشة التلاميذ في مشاكلهم، والمعلم لا يؤمن بأهمية التقويم الذاتي لنفسه، والمعلم حازم في صفه).

دراسة الهولي و جوهر و القلاف (2009)

أجرى الهولي و آخرون دراسة عنوانها " الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطور"، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات الشخصية الأدائية الأساسية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال، والتعرف إلى مدى توافر هذه الكفايات لدى مجموعة من معلمات رياض الأطفال، وكذلك معرفة أثر متغيرات (عدد سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية، والمؤهل العلمي) على العمل برياض الأطفال وتوافر الكفايات الأدائية الأساسية لدى المعلمة. وقد اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، كما تكونت أدوات الدراسة من بطاقات ملاحظة تم بناؤها في ضوء مجموعة من الكفايات التي تم التوصل إليها من عدة مصادر، وطبقت على معلمات رياض الأطفال لمعرفة مستوى أدائهن في ضوء الكفايات التي احتوتها هذه البطاقة. وقام الباحثون بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة عشوائية تكونت من (66 معلمة)، مرتين على كل معلمة وذلك للتأكد من ثبات الكفاية وتحقيقها.

وقد أظهرت الدراسة أن الكفايات الشخصية حققت تقديرات عالية تقع ما بين 82% - 96%، مما يؤكد أهمية كفايات الصفات الشخصية للعمل مع الأطفال وما يترتب عليها من آثار في تشغيل وتنمية وجدان الطفل الكويتي في رياض الأطفال. أما بالنسبة لأهم الكفايات الأدائية الأساسية التي توصلت إليها الدراسة واللازمة لمعلمة رياض الأطفال، فكانت كما يأتي: كفايات التخطيط للحلقة التعليمية، وكفايات تنفيذ الحلقة التعليمية، وكفايات تقويم الأركان التعليمية، وكفايات إدارة الفصل والتفاعل مع الأطفال، وكفايات الوجبة الغذائية (المطعم)، وكفايات القصة ثم كفايات الإعداد للأنشطة اللاصفية وهي تشمل الحركية والمكتبية والمطبخ ثم المرسم. وتشير

النتائج - أيضاً - إلى أن جميع الكفايات التعليمية تراوحت نسبة توافرها لدى عينة الدراسة ما بين 81% - 90%. وقد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح (11 -15 سنة)، وكذلك لمتغير المؤهل ولصالح البكالوريوس، وأما بالنسبة لمتغير المنطقة التعليمية فقد أثبتت الدراسة وجود فروق، ولكن اتجاه الدلالة قد تنوع بين المتغيرات.

البهبهاني و حمّاد (2008)

قدم كلٌ من البهبهاني وحماد ورقة عنوانها " المسؤوليات التربوية للمعلم المساند في المدارس الحكومية بمحافظات غزة"، وقد هدفت هذه الورقة التعرف إلى أهم المسئوليات التربوية المتوقعة من المعلم الأساسي، ومدى مشاركة معلم المساند في تلك المسئوليات، والكشف عن أهم الخصائص التي يجب أن يتحلى بها، وهدفت - أيضاً - إلى وضع مقترحاتٍ مناسبة تمكن المعلم المساند من القيام بمسئولياته التربوية على الوجه الأكمل. وبينت الورقة أن من أهم مسئوليات المعلم المساند إعداد الوسائل وتوفيرها، ومساعدة الطلبة على تعلم التفكير بطريقة إبداعية وحثهم على الاعتماد على أنفسهم، وتعزيز القيم النبيلة لديهم، والمساعدة في جميع أنشطة المدرسة حسب قدراتهم وخبراتهم. كما بين الباحثان أن من أهم الخصائص التي يجب أن يتميز بها المعلم المساند هي القدرة على التفاعل والتواصل بطريقة مناسبة مع جميع الأطراف، والقدرة على العمل في فريق، والوعي بالأساليب الفاعلة للتعامل مع الطلبة، والمحافظة على المظهر العام، والقدرة على التصرف في المواقف المختلفة بحكمة مع حلم والابتعاد عن العصبية والتهور. وقد أوصى الباحثان في نهاية الورقة بضرورة تحديد مفهوم المعلم المساند تحديداً واقعياً، لعدم وضوح هذا المفهوم في كل من مدارس الحكومة ومدارس الوكالة، ففي مدارس الحكومة المعلم المساند معلم بديل لمعلم أساسي، وفي مدارس الوكالة المعلم المساند معلم مكمل، وكذلك ضرورة تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين المساندين.

الديب (2008)

قدم الديب ورقة عنوانها "مهمات (المعلم المساند) بين الواقع والتحديات، في ضوء معايير جودة التعليم العام"، وهدفت هذه الورقة الكشف عن أدوار المعلم المساند في ضوء مفهوم

الجودة في التعليم العام وتحديد المهمات الموكلة بكلٍ من إدارة المدرسة والمعلم الأساسي نحـــو تطوير أداء المعلم المساند، كما هدفت إلى وضع مقترحات تسهم في تطـــوير الأداء الأكـــاديمي والإداري للمعلم المساند في فلسطين. وقد استخدم الباحث المـــنهج التحليلـــي نظـــراً لملاءمتـــه لأغراض الدراسة. ومن الأدوار المنوطة بالمعلم المساند والتي أشارت إليها هذه الورقة (التعاون مع المعلم الأساسي في تحديد فئة الطلبة ضعاف التحصيل وجوانب الضعف لديهم، وإعداد وتنفيذ وتقويم الخطط العلاجية بناء على نتائج تحليل الاختبارات التشخيصية، والتواصل المستمر مـــع أولياء أمور الطلبة ضعاف التحصيل، وتنفيذ برنامج المعلم الدائم في حال غيابه عـــن المدرســـة وعدم توافر البديل). ومن أهم معايير الجودة لجوانب دور المعلم المساند في التعليم العام، معايير تنسيق المعرفة وتطويرها، ومعايير تنمية مهارات التفكير، ومعايير بيئة صفية معـــززة للـــتعلم، ومعايير النشاط غير الصفي. وأما من المهام الموكلة بالمعلم الأساسي تجاه تطوير أداء المعلـــم المساند التي أشار إليها الباحث (التعاون الكامل مع المعلم المساند في التخطيط للدروس فتنفيذها ثم تقويمها، ومتابعة السجلات الخاصة بالمعلم المساند مع مساعدته في تجاوز أي عقبات يمكـــن أن تواجهه، وتزويد المعلم المساند بجميع المواد التعليمية التي يمكن أن تساعده في أداء مهماته). أما بالنسبة للمهام الموكلة بإدارة المدرسة، فمن أهمها (تنظيم برنامج المعلم المســـاند بحيـــث لا تزيد عدد الحصص التي ينفذها عن سبع وعشرين حصة أسبوعياً، وتعريـــف المعلـــم المســـاند بجميع القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية والفنية المعمول بها في المدرسة، وتنظيم ومتابعـــة العلاقة بين المعلم المساند والمعلم الأساسي، وتوفير المستلزمات المادية التي يمكـــن أن تســـاعد المعلم المساند في أداء مهماته).

دراسة دياب ودياب (2008)

أجرى كلٌ من دياب و دياب دراسة عنوانها " الأدوار المنوطة بـــالمعلم المســـاند فـــي مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزّة، ومدى ممارسته لها "، وهدفت هذه الدراسة الكشـــف عـــن الأدوار المنوطة بالمعلم المساند في مدارس التعليم الأساسي بقطـــاع غـــزّة، ومـــدى ممارســـة المعلمين المساندين الذين تم تعيينهم في مدارس التعليم الأساسي التابعة لوكالة غـــوث وتشـــغيل

اللاجئين بغزة للأدوار والمهمات المنوطة بهم، والكشف عن العوامل التي تحد من ممارسة المعلمين المساندين لأدوارهم بشكل فعال من وجهات نظرهم أنفسهم. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (40) معلماً ومعلمة من المعلمين المساندين الذين يعملون في مدارس الوكالة بمدينة غزة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراض الدراسة، كما قاما بتطوير استبانة كأداة للدراسة، وتكونت هذه الاستبانة من (59) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال التخطيط للمساندة، ومجال الأنشطة الصفية، ومجال الأنشطة غير الصفية. وبعد تحليل البيانات و معالجتها إحصائياً، أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التعليم المساند يقومون بالتخطيط لإعداد المذكرات الدراسية للموضوعات المراد تدريسها ولإعداد الوسائل التعليمية اللازمة والأنشطة بشكلٍ كبير، ويشاركون في تعليم الطلبة بشكل فردي وزمري بشكلٍ جيد، وفي المقابل فإن فقرات الاستبانة التي حصلت على أقل الدرجات فقد كانت تشير إلى التخطيط لبناء الاختبارات التشخيصية اللازمة للكشف عن مواطن ضعف الطلبة، وكذلك في إغناء المنهاج وأنشطته المرافقة، والتخطيط للدروس التوضيحية وبرامج النمو المهني اللازمة لرفع مستوى أداء المعلمين المساندين مهنياً وأكاديمياً.

العاجز و عطوان (2008)

قدم كلٌ من العاجز و عطوان ورقة عنوانها" **الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً التي يستخدمها المعلم المساند، في إدارة الصف بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة**"، و قد هدفت هذه الورقة الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم المساند في أثناء عملية التدريس والتعامل مع الواقع الصفي، كما هدفت التعرف إلى مدى امتلاكه لتلك الاستراتيجيات، وكذلك الكشف عن الكفايات والمهارات الواجب توافرها في المعلم المساند لإدارة الصف على الوجه الأكمل. وأوضح الباحثان أن من أهم تلك الاستراتيجيات و المهارات (التخطيط، وإثارة الدافعية، واختيار طرائق التدريس، والتمكن من المادة العلمية، والتوجيه و الإرشاد، والاتصال التربوي. وقد أوصى الباحثان في نهاية هذه الورقة بإجراء دراسة عاجلة؛ لمعرفة احتياجات المعلمين

المساندين التربوية، وتكثيف الدورات التدريبية المعطاة لمعلمي المساند، وكذلك إعـداد برنـامج مكثف في كل مدرسة للزيارات التبادلية بين: المعلمين المساندين، والمعلمين الأساسيين.

غراب (2008)

قدم غراب ورقة عنوانها " (المعلم المساند) رؤية للنجاح "، وقد هدفت هذه الورقة إلـى الكشف عن عوامل نجاح المعلم المساند في عمله، وأظهرت هذه الورقة أن من أهم هذه العوامل قدرته على إدارة اللقاء الأول مع طلبته، وقدرته على ضبط الصف، وقدرته على المساواة فـي معاملة الطلبة، وقدرته على كسب إدارة المدرسة، وقدرته على إقامة علاقات ودية مع الزملاء، وقدرته على إعداد الدروس الممتعة. وقد أكد الباحث على أهمية التوجيه المباشر للمعلم المسـاند من المدرس الأول للصف، وكذلك من ناظر المدرسة، وأوصى بضرورة عقد دورات تدريبيـة للمعلم المساند في كافة المهارات اللازمة للعملية التربوية والتعليمية.

نجم (2008)

قدمت نجم ورقة عنوانها " **المعلم المساند في الفكر التربـوي**"، هـدفت هـذه الورقـة التعرف إلى مفهوم المعلم المساند في الفكر التربوي الإسلامي من خلال اسـتعراض مـا كتبـه العلماء والباحثون التربويون، وكذلك التعرف إلى السمات التي يتميز بها المعلم المساند في الفكر التربوي، والكشف عن المهام الموكلة بالمعلم المساند في الفكر التربوي. وقـد قسـمت الباحثـة السمات التي يجب أن يتميز بها المعلم المساند إلى سمات شخصية (جهوري الصوت، والتمتـع بأخلاق عالية،..)، وسمات تربوية (الذكاء والفطنة، والانتمـاء التربـوي للمدرسـة، والتميـز العلمي،..). وأما المهام الموكلة إلى المعلم المساند، فقد بينت الباحثـة أن مـن أهمهـا إيصـال المعلومة لكافة المتعلمين وتعميق هدف التعليم وتعزيزه انفعالياً لديهم، ومعاونة المعلم في ضـبط الصف.

دراسة حمران (2007)

أجرى حمران دراسة عنوانها " الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(الصم) "، وقد هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (الصم) من حيث أهميتها ومدى توافرها لديهم، ومعرفة أثر متغيرات (العمر، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية القصيرة) على درجة توافر هذه الكفايات لدى هؤلاء المعلمين. وقد أجرى الباحث دراسته على عينة مكونة من (39) معلماً ومعلمة للتلاميذ الصم من ستة مدارس في مدينة عدن اليمنية، كما طور الباحث استبانة كأداة لجمع البيانات. وبعد معالجة البيانات إحصائياً، أظهرت الدراسة أن المعلمين قد رتبوا الكفايات حسب أهميتها، إذ جاءت الكفايات الشخصية في أول هذا الترتيب، ثم يلي ذلك مجال كفايات التعامل مع التلاميذ، يليها الكفايات التدريسية، وهذا يعني أن المعلمين يعتمدون في عملهم مع هذه الفئة على خبرتهم الشخصية المباشرة في الميدان أكثر من اعتمادهم على المؤهلات التي لديهم. وأظهرت الدراسة كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في توافر الكفايات اللازمة للمعلم تعزى لمتغيري العمر والمؤهل، وهذا يدل على أن الغالبية من المعلمين من ذوي الأعمار الصغيرة، إذ لم يتمكنوا من الحصول على احتياجهم من التدريب والتأهيل ولم يتحصلوا على المؤهلات العالية في هذا المجال، أما متغيري الخبرة التدريسية وعدد الدورات القصيرة فقد تركا أثراً ذا دلالة إحصائية من حيث توافر الكفايات اللازمة من وجهات نظر المعلمين، وهذا يعني أن الخبرة والدورات القصيرة ذات فاعلية عظيمة لدى معلم ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد بينت الدراسة أن الكفايات التدريسية لم تكن أكثر أهمية من وجهات نظر أفراد العينة، و استنتج الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى ضعف التأهيل في هذا المجال، و أوصى بضرورة إعادة النظر في برامج تأهيل معلمي هذه الفئة بما يقدم لهم الخبرة في تنفيذ دروسهم والمعرفة في التعامل مع التلاميذ وأولياء أمورهم، و تكوين الاتجاه الإيجابي نحو المهنة. و من أهم توصيات الباحث في نهاية دراسته ضرورة توفير البرامج والدورات التدريبية

لهؤلاء المعلمين بما يمكنهم من تلبية احتياجات التلاميذ الصم النمائية، وكذلك أوصـــى بأهميــة التنسيق وتبادل الخبرات مع البلدان العربية المجاورة وخاصة دول الخليج التي قطعــت شــوطاً كبيراً في هذا المضمار.

دراسة غنام (2005)

أجرت غنام دراسة عنوانها " السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس". وقد هدفت هذه الدراسة التعرف إلى سمات الشخصية ودرجة الولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكوميــة فــي محافظة نابلس، وهدفت كذلك التعرف إلى علاقة كل من متغيرات (مكان العمل، ومكان السكن، والمؤهل العلمي، ومجال التدريس، والحالة الاجتماعية، ومعدل دخل الأسرة، وسنوات الخبــرة) على سمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكوميــة في محافظة نابلس، وهدفت أيضاً التعرف إلى أكثر سمة قدرة على التنبؤ بسمات الشخصية.

وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (218) معلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد قامت الباحثة ببناء استبانتين (استبانة السمات الشخصية، واستبانة الولاء التنظيمي) كأداتين لجمع البيانات. وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج SPSS، توصلت الباحثــة في هذه الدراسة إلى أن ترتيب النسب المئوية لدرجة توافر السمات الشخصـــية لـــدى معلمـــات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس كانت كالتالي:

درجة توافر سمة المسئولية > درجة توافر سمة الاجتماعية > درجة توافر سمة الاتزان الانفعالي. كما أشارت النتائج إلى أن درجة توافر الولاء التنظيمـــي لـــدى معلمـــات المرحلــة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس كانت كبيرة جداً، و قد دلت النتائج -أيضـــاً- على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مجالات السمات الشخصية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، و قــد كانــت بــين مجالات الاجتماعية و السيطرة و الاتزان الانفعالي و المسئولية لصالح المسئولية، و بين مجالي

الاجتماعية و الاتزان الانفعالي لصالح الاتزان الانفعالي، و بين مجـالي السـيطرة و الاتـزان الانفعالي لصالح السيطرة. و قد وجدت الباحثة - أيضاً - عدم وجود فروق دالة إحصائياً فـي مجالات سمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلـة الأساسـية فـي المـدارس الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغيرات (مكان العمل، ومكان السكن، ومجـال التـدريس، والحالة الاجتماعية، ومعدل دخل الأسرة، وسنوات الخبرة)، أما بالنسبة للمؤهـل العلمـي فقـد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في سمتي (المسئولية والاجتماعية) والـولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولكن وجدت فروق دالة إحصائياً على هذا المتغير في سمتي (الاتزان الانفعالي والسيطرة) ولصالح دبلوم فأقل. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجـابي دال إحصـائياً بـين سمات الشخصية و الولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية فـي محافظة نابلس، كما أثبتت الدراسة أن أكثر السمات قدرة على التنبؤ بسمات الشخصـية كانـت سمة السيطرة.

دراسة الكولي (2005)

أجرى الكولي دراسة عنوانها " الكفايات اللازمة لمعلم الجغرافيا في المرحلـة الثانويـة بالجمهورية اليمنية"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الكفايات اللازمـة لمعلمـي الجغرافيـا بالمرحلة الثانوية باليمن من وجهات نظر معلمي ومشرفي الجغرافيـا التربـويين، مـن خـلال الخروج بقائمة لهذه الكفايات، وإلى معرفة مستوى تحققها لدى مدرسي الجغرافيا، بهدف تحسين أدائهم وإكسابهم الكفايات اللازمة للتعليم، وهدفت الدراسة بيان أثر متغيرات (المهنة، والجـنس، وعدد سنوات الخبرة، والتأهيل التربوي) في مستوى تحقق كفايـات التـدريس لـدى معلمـي الجغرافيا. وقد قام الباحث بتطوير استبانة كأداة للدراسة، وتكونت هذه الأداة من ثلاثة محـاور أساسية وهي: الكفايات الشخصية، والكفايات المعرفية والعلمية، والكفايات المهنية. وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة من (100) فرداً، وتم استرجاع (79) استبانة منها.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج SPSS، توصل الباحث إلى أن الكفايات اللازمة لمعلم الجغرافيا مرتبة تنازلياً كالتالي: الكفايات المعرفية و العلمية > الكفايات الشخصية > الكفايات المهنية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغيرات الدراسة.

دراسة عبدات (2002)

أجرى عبدات دراسة عنوانها " العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية / فلسطين ". وهدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية، ومعرفة أثر متغيرات(الحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي، والراتب، ونوع الإعاقة التي يعمل معها المعلم، والجهة المشرفة على المؤسسة) على أنماط الشخصية لدى هؤلاء المعلمين. وقد أجريت الدراسة على جميع أفراد المجتمع والمكون من جميع معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية والبالغ عددهم (250) معلماً ومعلمة. وقد استخدم الباحث اختبار آيزنك و استبانة الروح المعنوية من إعداد سلامة كأداتين للدراسة.

وقد استخدم الباحث برنامج SPSS لمعالجة البيانات إحصائياً، وقام باستخراج المتوسطات الحسابية، والتكرارات والنسب المئوية لوصف العينة. ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة أن معظم المعلمين العاملين في مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية يميلون نحو نمط الشخصية (المنطوي المنفعل)، حين تميل النسبة القليلة منهم نحو النمط (المنبسط المتزن)، كما أظهرت عدم وجود اختلافات في أنماط الشخصية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة تعزى إلى متغيرات (الحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي، والراتب)، بينما توجد اختلافات تعزى إلى متغيري (نوع الإعاقة التي يعملون معها، والجهة المشرفة على المؤسسة التي يعملون بها). كما أشارت الدراسة إلى تدني مستوى الروح المعنوية بشكل عام لدى هؤلاء المعلمين، وأشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي المؤسسات الخاصة في الضفة الغربية.

دراسة الراشد (2001)

أجرى الراشد دراسة عنوانها " بعض سمات الشخصية وأثرها علـــى أداء المعلـــم فـــي المرحلة الابتدائية" هدفت هذه الدراسة التعرف إلى علاقة سمات شخصية معلم المرحلة الابتدائية بأدائه في التدريس، وقد قام الباحث ببحث أربع سمات للشخصية لمعرفة تأثيرها، وهـــي: قـــوة الأنا، وضبط التوافق النفسي، والتعصب، والسيطرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (174) معلماً طالباً سعودياً موزعين على ثلاثة تخصصات (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية). وأما أدوات الدراسة فهي اختبار الرياض منسوتا للشخصية لقياس السمات الشخصية، واستمارة تقويم مقننـــة لقياس أداء المعلم. وبعد جمع البيانات تم حساب معاملات الارتبـــاط اللازمـــة، كمـــا قورنـــت المتوسطات الحسابية باستخدام الاختبار الإحصائي (ت). وقد أظهرت نتـــائج الدراســـة وجـــود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب المعلمين وقوة الأنا فـــي تخصصـــي الرياضـــيات والعلوم فقط، أما بقية عوامل الشخصية التي تمت دراستها فلم يظهر لها علاقة دالة إحصـــائياً، ومع ذلك فقد كانت هناك علاقة بين السيطرة وأداء المعلم في تخصصي اللغة العربية والعلـــوم. كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين للمعدلات التراكمية في الكلية لفئتـــي تخصص العلوم واللغة العربية ولصالح المتميزين منهم. ولم توجد فروق دالـــة إحصـــائياً بـــين المتوسطين الحسابيين لتقديرات الثانوية العامة للفئتين.

دراسة جعنيني (2000)

أجرى جعنيني دراسة عنوانها " الكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثـــانوي في الأردن من وجهات نظرهم "، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الكفايات الضرورية للمعلم فـــي مرحلة التعليم الثانوي الأكاديمي من وجهات نظر معلمي المدارس الثانوية الرسمية في الأردن، و بيان أثر متغيرات(الجنس، ومسار التعليم الثانوي، والمؤهل العلمي، والخبرة التربوية) علـــى درجة توافر هذه الكفايات. وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (420) معلماً ومعلمة فـــي أربعة عشرة مديرية من مديريات التربية والتعليم في الأردن، وقـــد تـــم اختيارهـــا بالطريقـــة العشوائية. واستخدم الباحث استبانة مكونة من (63) فقرة كأداة للدراسة. وقد اســـتخدم الباحـــث

مبادئ الإحصاء الوصفي والتحليلي، وبعد تحليل النتائج إحصائياً وإيجاد المتوسطات الحسابية، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر عند مستوى الدلالة (α =0.05) لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، في حين أظهرت وجود أثر لمتغير مسار التعليم الثانوي، ولصالح معلمي الفرع الأدبي وخاصةً في الكفايات المعرفية ومهارات الاتصال، ودلّت النتائج كذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حسب متغير الخبرة التربوية على جميع مستويات الكفايات، ولمتغير الخبرة أيضاً لصالح المعلمين (ذكوراً و إناثاً) ذوي الخبرة الأعلى على مجال الكفايات المعرفية وكفاية التخطيط للتدريس.

دراسة حبايب وعدوان (1995)

أجرى كلٌ من عدوان و حبايب دراسة عنوانها " الكفايات المهنية للمعلم العربي في القرن الحادي والعشرين من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية "، وقد قدمت هذه الدراسة ضمن وقائع المؤتمر التربوي العربي الذي انعقد تحت رعاية كلٍ من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (يوندباس). وهدفت هذه الدراسة التعرف إلى الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى المعلم العربي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً واستخراج المتوسطات الحسابية، أظهرت النتائج ضرورة توافر سبع كفايات مهنية لدى المعلمين، وهي مرتبة حسب الأهمية كما يأتي: كفايات التقويم، وكفاية التجديد المعرفي، والكفاية الإنسانية، وكفاية تنظيم التعلم الذاتي، وكفاية المادة الدراسية، وكفاية إدارة الصف، وكفاية أساليب التدريس.

دراسة الخدام (1995)

أجرت الخدام دراسة عنوانها " تقويم الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في مديرية عمان الكبرى "، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي التربية الرياضية، وكذلك هدفت إجراء مقارنات حول هذه الكفايات ودرجة تمثلها تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي). وقد تكونت عينة الدراسة من (125) معلماً ومعلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية. وبعد تحليل البيانات إحصائياً،

دلت نتائج الدراسة على أن درجة ممارسة معلمي التربية الرياضية للكفايات التعليمية عالية على جميع المجالات، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) تبعاً لمتغيرات: الجنس ولصالح الذكور، والخبرة لصالح الأكثر خبرة، والمؤهل العلمي لصالح المؤهل العالي.

ثانياً - الدراسات الأجنبية

دراسة وكر (Walker,2010)

أجرى وكر دراسة عنوانها " خصائص المعلم الفعّال "، هدفت هذه الدراسة النوعية التعرف إلى خصائص المعلم الفعّال من وجهات نظر بعض الطلبة الجامعيين في تخصصات التربية، من طلبة البكالوريوس والمعلمين الذين يستكملون دراساتهم العليا في تخصصات التربية. ومن خلال عمله كمحاضر جامعي على مدى 15 عاماً، كان الباحث في كل فصل دراسي يطلب من طلبته أن يكتبوا مقالاً عن المعلم الذي كان له تأثير كبير في حياتهم، والذي كان فعّالاً في تدريسه، وهم فعلاً يريدون أن يقلدوه، وهو الفرد الذي كان له تأثير كبير على قرارهم ليصبحوا معلمين. وطلب الباحث من المشاركين أن يوضحوا سبب اختيارهم لهذا المعلم بالذات، وأن يناقشوا بعض السمات الشخصية الخاصة للمعلم، مع ذكر أمثلة لكيفية إظهار المعلم لتلك السمات الشخصية من خلال سلوكه في الصف. وقد جمع الباحث أكثر من 100 مقالة في هذه الدراسة، وبعد تحليل البيانات واستخراج النسب المئوية، استخلص الباحث 12 سمة واضحة للمعلم الفعّال، وهذه السمات هي: المعلم دائماً مستعد للحصة، والمعلم لديه شعور إيجابي نحو التعليم ونحو طلبته، والمعلم لديه توقعات عالية لأداء جميع طلبته، والمعلم خلّاق و مبتكر في طرق تدريسه، والمعلم عادل في وضع العلامات ويعامل طلبته دون تحيز، والمعلم ودود و يضيف لمسة شخصية في تعامله مع طلبته، والمعلم ينمي روح الانتماء في الصف، ويشعر الطلبة بالترحيب والارتياح في صفه، والمعلم يعترف بأخطائه، والمعلم لديه حس الدعابة، والمعلم يعامل طلبته باحترام ولا يتعمد إحراجهم، والمعلم متسامح ولا يحقد على طلبته، والمعلم يظهر الرحمة وطلبته يشعرون بأنه يهتم حقاً بالمشكلات التي تتعلق بهم.

دراسة ديلاني (Delaney, 2010)

أجرى ديلاني دراسة عنوانها " كيف يرى طلبة المدارس الثانوية المعلمين الفعّــالين؟ "، وهدفت الدراسة إفساح المجال أمام طلبة المــدارس الثانويــة للمشــاركة فــي هــذه الدراســة الاستقصائية حول تحديد خصائص المعلمين الفعّالين. وتكونت عينة الدراسة من (451) طالبــاً وطالبة من ثماني مدارس ثانوية في نيوفاوندلاند ولابرادور، وكندا، من الصفوف العاشر حتــى الثاني عشر. واستخدم الباحث استبانة تكونت من جزأين كأداة للدراسة، وتكون الجزء الأول من مجموعة من المتغيرات المستقلة (الجنس، والصف، والعمر، وعدد طلبة المدرسة التــي ينتمــي إليها الطالب المستجيب)، وأما الجزء الثاني فهو الجزء الخاص باستجابات الطلبة لتحديد الخمس خصائص الأكثر أهمية للمعلم الفعّال، مع تحديد سبب اختيار تلك الخصائص مع مراعاة ترتيبها حسب الأهمية. وقد قام الباحث بتحليل النتائج وجدولتها كمياً ونوعياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه تم حصر (74) خصيصة للمعلم الفعّال من وجهات نظر الطلبة، وبهدف الإيجاز والتســهيل قام الباحث بتحديد خمس خصائص منها والتي حصلت على أعلى الترتيبات عند الطلبة، وهــذه الخصائص مرتبة تنازلياً كما يلي: المعرفة، والمرح، والاحترام، والصبر، والتنظــيم. وأشــار الباحث إلى أن هذه الخصائص تجمع ما بين المجالين المعرفي والوجداني.

دراسة جورجيوس (Georgios, 2009)

أجرى جورجيوس دراسة عنوانها " خصائص معلم مرحلة ما قبل المدرســة الفعــال ". هدفت هذه الدراسة تقييم ست سمات لشخصية معلمي ما قبل المدرسة الفعالين، وهــذه الســمات هي (حب الأطفال، والتطور المهني المستمر، والاحتراف و الالتزام، وامتلاك مهارات الاتصال الفعال، الشخصية المقربة، والقدرة التعليمية). وتكونت عينة الدراسة من (226) معلماً يعملــون في الدولة اليونانية في مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي كــدور الحضــانة وريــاض الأطفــال للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد تم استخدام استبانة ثنائية المقياس كأداة للدراسة. وبعــد معالجة البيانات إحصائياً، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أربع سمات مهمة للمعلم الفعال هــي: حب الأطفال، والتطور المهني المستمر، والاحتراف، والالتزام.

دراسة بيلانجر ولندجن (Belanger & Londgen , 2009)

أجرى كلٌ من بيلانجر و لندجن دراسة عنوانها " سمات المعلم الفعّال كما يراها الطلبة"، وقد هدفت هذه الدراسة التعرف إلى سمات المعلم الفعّال من وجهات نظر الطلبة، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (1883) طالباً من عشر دول أوروبية مختلفة، إذ قاموا بالإجابة عن فقرات استبانة إلكترونية عن طريق الإنترنت، وتكونت هذه الاستبانة من ثلاثة أبعاد حول ما يقدمه معلميهم فعلياً من خبرات، وما يتوقعونه منهم أيضاً، وهذه الأبعاد هي شخصية المعلم، والبيئة الصفية، وخصائص أسلوب التدريس. وبعد معالجة البيانات إحصائياً تبين أن هناك تفاوتاً كبيراً بين متغيرات الدراسة، إذ أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات (الجنس، ونوع البرنامج، ومستوى البرنامج)، وأظهرت الدراسة وجود فجوة كبيرة بين الواقع والمتوقع من سمات للمعلم الفعّال.

دراسة زانج (Zhang,2007)

أجرى زانج دراسة عنوانها " هل تترك السمات الشخصية للمعلمين أثراً في أساليب التدريس في المدارس الثانوية الصينية؟" وهدفت هذه الدراسة التنبؤ بأثر السمات الشخصية للمعلمين على أساليب وطرائق التدريس، وأجريت الدراسة على (157) معلماً ومعلمة من اثنتين من أكبر المدارس الثانوية في جمهورية الصين الشعبية، إذ قاموا بالإجابة عن فقرات استبانة أعدت لهذه الدراسة. وبعد معالجة البيانات إحصائياً، أشارت النتائج إلى أن السمات الشخصية للمعلمين تؤثر إلى حدٍ كبيرٍ في أساليب تدريسهم في المدارس، وفق أنماط التفكير في التدريس، تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي والتصورات النوعية للطلبة الذين كانوا يدرسوهم.

دراسة ماركبانكس (Marchbanks,2000)

أجرى ماركبانكس دراسة عنوانها " السمات الشخصية لمعلمي المدارس الأساسية "، وهدفت هذه الدراسة الكشف عن شخصيات (60) طالباً وطالبة من طلبة جامعة كارولينا الشمالية في أمريكا، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (110) سؤالاً كأداة للدراسة. وبعد معالجة

البيانات إحصائياً، أظهرت نتائج الدراسة أن أهم السمات التي يجب أن يمتلكها معلـم المدرسـة الأساسية هي سمات الانفعالات العاطفية، والصبر، والتعاون، والثقـة، والإبـداع، والابتكـار، باعتبار أن هذه السمات هي السمات الأساسية لشخصية معلم المرحلة الابتدائيـة الفعّـال. كمـا أظهرت أن الإناث عموماً يمتلكن سمات الشخصية اللازمة لجعلهن معلمات فعّالات أكثـر مـن الذكور.

دراسة أودين وآخرون (Ogden and Others 1994,)

أجرى أودين دراسة عنوانها " السمات الشخصية للمعلمين الفعالين ". هدفت التعرف إلى سمات الشخصية للمعلم الفعال من وجهات نظر المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمـة والمعلمـين الذين على رأس عملهم في أمريكا. وهدفت - أيضاً - إلى توضيح أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي على استجابات أفراد العينة، إذ قام عدد من طلاب التربية الخريجين وعـدد مـن طلبـة الدراسات العليا الذين يعملون في مهنة التعليم، بالاستجابة على فقرات الاسـتبانة التـي أعـدها الباحث كأداة للدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من(395) فرداً.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً، أظهرت النتائج وجود فروق دالة عند مسـتوى الدلالـة (α =0.05) في سمات المعلم الفعال تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، إذ تبـين أن أهـم خاصية للمدرس الجيد الفعال بالنسبة لطلبة البكالوريوس هي سمة التفهم، أمـا بالنسـبة لطلبـة الدراسات العليا فإن أهم سمة هي سمة الاهتمام. وأما بالنسبة لمتغير الجنس، فقد بينت النتائج أن سمات الاهتمام، والحماسة، والتجديد، والتنظيم هي الأهم عند الإناث، بينما الـذكور يفضـلون صفات العدل، والاتصال الجيد، والمسئولية، وروح الدعابة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات المحلية والعربية والأجنبيـة، تبـين أن موضـوع السمات الشخصية للمعلم قد حظي باهتمام الكثير من الباحثين من مختلف المستويات، مما لهـذه السمات من أثرٍ كبيرٍ على أداء المعلم وكفاءته. ويلاحظ من هذه الدراسات أن بعضها قد ركـز

على الكفايات التـــي يمتلكهـــا المعلمـــون مثـــل دراســـة الخـــدام(1995)، ودراســـة حبايـــب وعدوان(1995)، ودراسة جعنيني(2000)، ودراسة الكولي(2005)، ودراسة حمـــران(2007)، ودراسة الهولي وآخرون (2009)، بينما بحثت دراسات أخـــرى فـــي الســـمات والخصـــائص الشخصية للمعلمـــين مثـــل دراســـة الراشـــد (2001)، ودراســـة عبـــدات(2002)، ودراســـة غنام(2005)، ودراسة المحمد (2010)، ودراسة أودين وآخرون (Ogden & others,1994) ودراسة ماركبانكس (Marchbanks,2000) ودراسة زانج (Zhang,2007) و دراسة بيلانجر و لندجن (Belanger & Londgen,2009) ودراسة جورجيوس (Georgios,2009) ودراسة ديلاني (Delaney,2010) ودراسة وكر (Walker,2010). كما تحدثت الأوراق التي قـــدمت في اليوم الدراسي الذي عنوانه " المعلم المساند... واقع وتحديات " عن المعلم المســـاند بصـــفةٍ خاصةٍ، وعن عوامل نجاحه ومسئولياته ومهماته وأدواره، والاستراتيجيات التي يستخدمها فـــي عمله، وهذه الأوراق هي ورقة البهبهاني وحمّاد(2008)، وورقة الديب(2008)، وورقة العاجز وعطوان (2008)، وورقة نجم (2008)، وورقة غـــراب(2008)، ودراســـة ديـــاب وديـــاب (2008).

كما يتضح من الدراسات العربية والمحلية السابقة أنها تمحورت حول فئات مختلفة مـــن المعلمين، فتحدثت عن معلمي التربية الرياضية، ومعلمـــي المرحلـــة الثانويـــة، ومعلمـــي ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمات المرحلة الأساسية، ومعلمات رياض الأطفال، ومعلمي المـــدارس الأساسية، ومعلمي الجغرافيا، ومعلمي التعليم المساند. واســـتهدفت هـــذه الدراســـات والأوراق المدارس الحكومية في الأردن، والضفة الغربية، والـــيمن، والســـعودية، ومؤسســـات التربيـــة الخاصة، ورياض الأطفال، وأما الدراسات الأجنبية فقد تحدثت عن معلمي المدارس الأساســـية والمعلمين الفعّالين بشكلٍ عام.

وتميزت هذه الدراسة عن تلك الدراسات السابقة بأنها دمجت ما بين موضوعي السمات الشخصية والتعليم المساند، فبحثت في السمات الشخصية لمعلمي التعليم المساند ومعلماته، كمـــا تميزت بأنها استهدفت مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، بينما لم تجد الباحثة أيـــة

دراسة عن معلمي التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث الدولية، سوى ما تـم عرضـه فـي دراسة دياب ودياب(2008) التي تحدثت عن الأدوار المنوطة بالمعلم المساند في مدارس وكالـة الغوث الدولية في غزّة.

ويمكن تلخيص ما تميزت به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بما يأتي:

1. تناولت الدراسة فئة حديثة ومهمة في المجتمع الفلسطيني، وهي فئة معلمي التعلـيم المسـاند ومعلماته.

2. شملت هذه الدراسة مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربيـة كلهـا، ممـا يعطيها شمولية ومصداقية أكبر.

3. تفردت هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى ببحثها في السمات الشخصية لدى معلمي التعلـيم المساند من وجهات نظر المشرفين على عملهم من مديرين ومـديرات ومعلمـين ومعلمـات مبحثي اللغة العربية والرياضيات.

4. تناولت الدراسة السمات الشخصية موزعة على ثلاثـة مجـالات هـي: مجـال السـمات النفسحركية، ومجال السمات الوجدانية، ومجال السمات المعرفية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- خطوات تطبيق وإجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يشمل هذا الفصل عرضاً للمنهجية التِّي اتَّبعتها هذه الدِّراسة، والتِّي تتضمن مجتمع الدِّراسة وعيِّنتها، ووصفاً لأدواتها وإجراءاتها التِّي تمَّ وفقها تطبيق هذه الدِّراسة، والمعالجــات الإحصــائيَّة المستخدمة واللَّازمة لتحليل البيانات، والوصول إلى الاستنتاجات، وفيما يلــي وصــفٌ للعناصــر السَّابقة:

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، وهو مــنهج قــائم على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، والتعبير عنها بشكلٍ كمي يوضح مقــدار الظــاهرة وحجمها، وهو يعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحلــيلاً كافيــاً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظَّاهرة محل الدِّراسة (عسكر، وجامع، والفرا، وهوانة،2009).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من مديرين ومديرات ومعلمي ومعلمات مبحثــي (اللغة العربية، والرياضيات)، والبالغ عددهم (97) مديراً ومديرة، و(614) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (406) فرداً، مثلت شريحة المعلمين والمعلمــات منهــا(309) فرداً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، أي ما نسبته (43,5 %) من مجتمــع الدراســة، ولكن تم استرداد (298) استبانة منها، وأما شريحة المديرين والمديرات في العينة فقــد شــملت جميع المديرين والمديرات في الضفة الغربية، وذلك لقلة عددهم، والبالغ (97) مديراً ومــديرة،

أي ما نسبته (13,6 %) من مجتمع الدراسة، ولكن تم استرداد (68) استبانة منها، فكان مجموع الاستبانات المستردة هو (366) استبانة، تم التعامل معها بوصفها عينة. وهي عينة ممثلة في الدراسات الوصفية، إذ أن المجتمع يحتوي بضع مئات، لذا يجب أن تشكّل العينة ما نسبته (15%) من حجم مجتمع الدراسة، إلا أن حجم العينة الحالية تجاوز هذه النسبة بدرجة كبيرة، لذا فالعينة ممثلة ونستطيع أن نعمم ما سيتم التوصل إليه عندها على مجتمع الدراسة، والجداول (2)، (3)، (4)، (5) تبيّن توزيع عينة الدراسة بحسب متغيراتها.

جدول (2): توزيع عيّنة الدِّراسة بحسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	180	49.2
أنثى	186	50.8
المجموع	366	100

جدول (3): توزيع عيّنة الدِّراسة بحسب متغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	التكرار	النسبة المئوية %
نابلس	149	40.7
القدس	117	32
الخليل	100	27.3
المجموع	366	100

جدول (4): توزيع عيّنة الدِّراسة بحسب متغير المؤهل العلمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية %
دبلوم	61	16.7
بكالوريوس	247	67.5
دراسات عليا	58	15.8
المجموع	366	100

جدول (5): توزيع عيّنة الدِّراسة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	48	13.1
5 -10 سنوات	166	45.4
أكثر من 10 سنوات	152	41.5
المجموع	366	100

أداة الدِّراسة

قامت الباحثة ببناء أداة الدِّراسة بعد الاطِّلاع على الأدب التَّربوي المتعلِّق بسمات الشخصية ووظائف المعلم وأدواره التربوية، والدِّراسات السَّابقة الخاصَّة بموضوع الدِّراسة، مثل دراسة دياب ودياب (2008)، ودراسة نجم(2008)، ودراسة الكولي (2005). وتكوّنت أداة الدِّراسة بصورة أوّليَّة من (76) فقرة (انظر ملحق (1))، وجميع الفقرات كانت ذات صياغة موجبة فيها، وتوزعت فقرات الأداة على ثلاثة مجالات هي؛ المجال الأول (السمات النفسحركية) واحتوى على (28) فقرة، والمجال الثاني (السمات الوجدانية) واحتوى على (27) فقرة، والمجال الثالث (السمات المعرفية) واحتوى على (21) فقرة، وكانت الأداة بمجالاتها الثلاثة تستهدف قياس السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة.

صدق أداة الدِّراسة

اعتمدت الباحثة صدق المحكمين للتَّأكد من صلاحيَّة، وهو ما يُعرف بالصِّدق المنطقي، وذلك بعرض المقياس على (13) محكماً من ذوى الاختصاص في جامعة النَّجاح الوطنيَّة، وجامعة القدس المفتوحة، والجامعة الأردنية، وجامعة عجمان للعلوم و التكنولوجيا (انظر ملحق رقم (2))، وذلك بهدف التَّأكد من مناسبة المقياس لما أُعدَّ من أجله، وسلامة صياغة الفقرات، وقد بلغت نسبة الاتِّفاق بين المحكِّمين على عبارات المقياس (92%)، لذا تم حذف (6) فقرات لعدم صلاحيَّتها بحسب آراء المحكِّمين، واستقرّ المقياس على (70) فقرة، منها (26) فقرة في

المجال الأول (السمات النفسحركية)، و(25) فقرة في المجال الثاني (السمات الوجدانية)، و(19) فقرة، في المجال الثالث (السمات المعرفية)، (انظر ملحق (3))، وهذا يُشير إلـى أن المقيـاس يتمتَّع بصدق منطقي مقبول.

ثبات الأداة

عمدت الباحثة إلى احتساب الثَّبات بطريقة الاتِّساق الـدَّاخلي (Cronbach's Alpha): وبلغ معامل "كُرونباخ ألفا" للأداة ككل (0.97)، وهذا معامل ثبات مرتفع جداً، فـي حـين بلـغ معامل "كرونباخ ألفا" عند المجال الأوَّل، وهو مجال السمات النفسحركية (0.95)، وعند المجال الثَّاني، وهو مجال السمات الوجدانية الإنفعالية (0.94)، وعند المجال الثَّالث، وهو مجال السمات المعرفية (0.93)، وهذه معاملاث ثبات مرتفعة ومناسبة، والجدول التالي يوضح قيم معـاملات الثبات للأداة ككل ومجالاتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

جدول (6): معاملات الثبات للأداة ككل ومجالاتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجالات	معاملات الثبات
المجال الأول (السمات النفسحركية)	0.95
المجال الثاني (السمات الوجدانية)	0.94
المجال الثالث (السمات المعرفية)	0.93
الأداة ككل	0.97

خطوات تطبيق وإجراء الدِّراسة

لقد تمَّ إجراء هذه الدِّراسة بالتَّسلسل، وفق الخطوات الآتية:

- حصر مجتمع الدِّراسة والرجوع إلى إدارة مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية لاستئذانهم لإجراء الدراسة.
- تحديد حجم ونوع وطريقة اختيار عينة الدراسة.
- تطبيق أداة الدِّراسة على عيِّنة الدِّراسة.

- جمع أداة الدِّراسة وتفريغ البيانات باستخدام برنامج (SPSS).
- استخلاص النَّتائج ومقارنتها بالأسئلة، ومن ثمَّ تحليلها وتفسيرها.
- التَّعليق على النَّتائج ووضع التَّوصيات بناءً عليها.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن تساؤلات الدِّراسة واختبار فرضياتها، استخدمت الباحثة برنامج الرُّزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS) وتمَّ استخدام المعالجات الإحصائيَّة الآتية:

- التِّكرارات والنِّسب المئويَّة، والمُتوسِّطات الحسابيَّة، والوسيطات، والانحرافات المعياريَّة.
- اختبار المقارنة بين متوسِّطين لعيِّنتين مستقلَّتين (Independent sample t-Test).
- ثبات الاختبار باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha).
- اختبار"كولمجروف سميرنوف" (Kolmogorov-Smirnov) للعيِّنات الكبيرة لفحص اعتداليَّة التَّوزيع.
- اختبار "فريدمان" (Friedman test) للمقارنة بين مجموعة من الوسيطات لعيِّنة مترابطة.
- اختبار "ويلكوكسون" (Wilcoxon test) للمقارنة بين وسيطين لعيِّنة واحدة.
- واختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لفحص دلالة الفرق بين وسيطين لعينتين مستقلتين.
- اختبار كروسكال والاس (Kruskal-Wallis) لفحص دلالة الفروق بين عدة وسيطات لعينات مستقلة.
- اختبار تحليل التَّباين الأحادي (One way ANOVA).

- اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

متغيِّرات الدِّراسة

أ. المتغيِّرات المستقلَّة:

- الجنس وهو فئتان: (ذكر، وأنثى).
- المنطقة التعليمية: ولها ثلاثة مستويات هي (نابلس، والقدس، والخليل).
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات هي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا).
- سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات هي(أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

ب. المتغيِّرات التَّابعة: وتتمثل في الدَّرجة الكليَّة لاستجابات أفراد العيِّنة على الأداة، ودرجاتهم كذلك على كل مجال من مجالات الأداة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس
- النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
- النتائج المتعلقة بالسؤال المفتوح
- ملخص النتائج

الفصل الرابع

نتائج الدِّراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنَّتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسة، وفيما يأتي نتائج الدِّراسة تبعاً لتسلسل الأسئلة والفرضيات:

أولاً: النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الرئيس:

نصَّ هذا السُّؤال على:" ما السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة؟"

وللإجابة عن هذا السُّؤال، تمَّ استخراج المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والنِّسب المئويَّة لفقرات الأداة، ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفق المتوسِّط الحسابي. واعتمدت الباحثة التقدير التَّالي، للفصل ما بين الدَّرجات المرتفعة والمتوسِّطة والمنخفضة، والجدول الآتي يبين هذه النتائج:

أقل من 50% منخفضة جداً

من 50% – 59.9% منخفضة

من 60% – 69.9% متوسِّطة

من 70% - 79.9% مرتفعة

من 80% - 100% مرتفعة جداً (غنام،2005).

يبين الجدول الآتي السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين على عملهم في المدرسة، وهو يظهر المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتقدير، لكل فقرة في كل مجال من مجالات الأداة.

جدول (7): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والنِّسب المئويَّة والتَّقديرات لفقرات الأداة ومجالاتها والدَّرجة الكليَّة مرتَّبة تنازلياً

رقمها في الأداة	المجال الأول (السمات النفسحركية)	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
8	يحضر المعلم حصصاً مع زملائه من المعلمين للإفادة من خبراتهم.	2.52	0.98	50.44	منخفضة
24	يتواصل المعلم باستمرار مع أولياء أمور الطلبة.	2.33	0.91	46.61	منخفضة جداً
9	يلم المعلم بالطرق و المدخلات المختلفة للتدريس و يوظفها حسب مقتضيات التعلم.	2.30	1.31	45.90	منخفضة جداً
21	يهتم المعلم بكل طالب كحالة فردية ويتأكد من فهمه للمادة.	2.28	0.88	45.52	منخفضة جداً
6	يتابع كل جديد له صلة بعمله.	2.22	0.82	44.32	منخفضة جداً
5	يسعى المعلم دائماً إلى تطوير نفسه مهنياً.	2.19	0.84	43.88	منخفضة جداً
7	يدمج المعلم المادة النظرية بتطبيقاتها العملية	2.18	0.83	43.66	منخفضة جداً
16	يعمل المعلم على تطوير الدروس الممتعة للطلبة.	2.17	0.82	43.93	منخفضة جداً
18	ينعش المعلم دروسه بمروحات عن النفس كالمرح وبعض المزاح دون إسراف أو إسفاف.	2.17	0.88	43.93	منخفضة جداً
25	يحسن المعلم التعامل مع السلوكات غير اللائقة الصادرة عن الطلبة.	2.15	0.72	42.95	منخفضة جداً
19	يشجع المعلم طلبته على المشاركة في الأنشطة المدرسية	2.14	0.89	42.90	منخفضة جداً
13	المعلم لديه القدرة على المواءمة بين نقل الأفكار الواجب إعطاؤها و المستوى العقلي للطالب.	2.14	0.74	42.90	منخفضة جداً

رقمها في الأداة	المجال الأول (السمات النفسحركية)	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
12	يراعي المعلم مقومات الطلبة و استعداداتهم	2.06	0.73	41.15	منخفضة جداً
20	يفسح المعلم المجال أمام طلبته للمشاركة و إبداء الرأي.	2.05	0.79	41.04	منخفضة جداً
3	المعلم محب لمهنته و لديه انتماء قوي تجاهها.	2.03	0.86	40.55	منخفضة جداً
14	المعلم لديه طلاقة و قدرة على التعبير عما يريد إيصاله للطلبة.	2.00	0.76	40.00	منخفضة جداً
17	يحث المعلم طلبته على الدراسة و يحببهم فيها.	1.98	0.89	39.67	منخفضة جداً
15	المعلم لديه القدرة على ضبط الصف بشكلٍ جيد دون اللجوء إلى العنف مع الطلبة.	1.96	0.81	39.23	منخفضة جداً
10	يضع خططاً علاجية لعلاج الضعف عند طلبته.	1.96	0.83	39.13	منخفضة جداً
11	يتعاون المعلم مع المعلمين في المدرسة عند اختيار الفئة المستهدفة من الطلبة الذين يتعامل معهم.	1.91	0.80	38.20	منخفضة جداً
4	المعلم متمكن من مادته و يؤدي عمله بفاعلية.	1.88	0.82	37.65	منخفضة جداً
26	يعمد المعلم إلى إجراء اختبارات قبلية / بعدية لكل مهارة يعلمها للطالب	1.86	0.80	37.21	منخفضة جداً
23	يستخدم المعلم أساليب الثواب و التعزيز لتشجيع طلبته.	1.84	0.72	36.78	منخفضة جداً
2	يحافظ المعلم على المواعيد.	1.73	0.68	34.54	منخفضة جداً
22	يشجع المعلم طلبته على حسن الأخلاق و الأدب.	1.68	0.71	33.55	منخفضة جداً

رقمها في الأداة	المجال الأول (السمات النفسحركية)	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
1	يحترم المعلم قوانين المدرسة.	1.62	0.66	32.40	منخفضة جداً
	المجال الثاني (السمات الوجدانية)				
33	عادةً ما يكون المعلم مرتاحاً في أي ظروف أو أحوال جديدة.	2.64	0.84	52.79	منخفضة
30	ليس لديه مشكلة في أن يجازف مجازفة مدروسة.	2.59	0.85	51.80	منخفضة
32	يشعر الآخرون عادةً بالاندفاع و الشجاعة بعد الحديث معه.	2.48	0.85	49.67	منخفضة جداً
31	يستطيع تقدير مزاج الآخرين و اختيار الطريقة المناسبة للتعامل معهم.	2.34	0.80	46.72	منخفضة جداً
27	يتجاهل المعلم ما مر به من مشكلات في عمله و يستطيع تجاوزها.	2.29	0.84	45.74	منخفضة جداً
38	يمتلك المعلم القدرة على إقناع الآخرين بالاتفاق مع وجهة نظره دون إكراه.	2.24	0.74	44.86	منخفضة جداً
39	يتأنى المعلم دائماً عندما يقوم بأي تغيير.	2.19	0.77	43.83	منخفضة جداً
34	يحبه الآخرون و يحترمونه و إن لم يتفقوا معه.	2.19	1.30	43.77	منخفضة جداً
54	يتمتع المعلم بقدر من الثقافة العامة في شتى مجالات المعرفة.	2.18	0.73	43.62	منخفضة جداً
37	يجيد إدارة مزاجه و التعامل معه.	2.17	0.75	43.50	منخفضة جداً
29	يستطيع بسهولة مقابلة أناس جدد و هو يستسهل الحديث معهم عند اللزوم.	2.16	0.76	43.22	منخفضة جداً
36	يعبر عن وجهة نظره بإخلاص و بعد تفكير، دون أن يكون مندفعاً.	2.10	0.73	41.91	منخفضة جداً
41	المعلم صبور و لديه القدرة على تحمل ضغوطات العمل.	2.07	0.82	41.37	منخفضة جداً

رقمها في الأداة	المجال الثاني (السمات الوجدانية)	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
35	المعلم واضح في أهدافه و مبادئه.	2.04	0.73	40.87	منخفضة جداً
40	يستمع المعلم جيداً و يظهر تعاطفاً إن كان لدى أحد طلبته مشكلة.	2.00	0.79	40.05	منخفضة جداً
51	يتمتع المعلم بدرجة عالية من الجد و المثابرة تجاه عمله	1.99	0.84	39.78	منخفضة جداً
48	يؤمن المعلم بقيمة عمله و مدى فائدته للمجتمع.	1.98	0.82	39.65	منخفضة جداً
50	المعلم عطوف في حزم و كياسة.	1.98	0.76	39.51	منخفضة جداً
49	يتمتع المعلم بسعة الصدر و الجلد و الوقار	1.98	0.78	39.51	منخفضة جداً
47	المعلم هادئ و متزن انفعالياً.	1.97	0.78	39.34	منخفضة جداً
46	يتمتع المعلم بسلوك يؤهّله لأن يكون قدوة للطلبة في تصرفاته	1.93	0.89	38.52	منخفضة جداً
42	يحترم المعلم طلبته و يحبهم و يهتم بمشاعرهم.	1.91	0.71	38.25	منخفضة جداً
43	المعلم متواضع في غير ضعف و لا يتعالى على طلبته.	1.87	0.68	37.38	منخفضة جداً
45	يبني المعلم علاقات طيبة مع الأفراد المحيطين به في المدرسة	1.86	0.73	37.21	منخفضة جداً
44	يعامل المعلم طلبته بمساواة و دون تحيز.	1.84	0.68	36.78	منخفضة جداً
	المجال الثالث (السمات المعرفية)				
55	المعلم لديه المعرفة في التعامل مع المصادر الإلكترونية.	2.43	0.88	48.63	منخفضة جداً
70	يعرف المعلم عن أوضاع طلبته الاقتصادية والاجتماعية	2.35	0.85	46.99	منخفضة جداً

رقمها في الأداة	المجال الثالث (السمات المعرفية)	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
68	يمتلك المعلم مهارات تمكنه من جعل تعلم طلبته تعلماً ذا معنى (كاستخدام المنظمات التقدمية....)	2.29	0.76	45.74	منخفضة جداً
58	يتمتع بالمرونة الفكرية التي تساعده على الابتكار.	2.21	0.74	44.26	منخفضة جداً
57	يتسم المعلم بسعة الأفق و بعد النظر.	2.19	0.75	43.88	منخفضة جداً
54	يتمتع المعلم بقدر من الثقافة العامة في شتى مجالات المعرفة.	2.18	0.73	43.62	منخفضة جداً
59	يستطيع المعلم أخذ المبادرة في المواقف التي تواجهه.	2.16	0.74	43.28	منخفضة جداً
66	يمتلك المعلم روح الإبداع و التجديد في تخصصه.	2.14	0.82	42.84	منخفضة جداً
67	المعلم لديه المعرفة الجيدة في كيفية إعداد الوسائل التعليمية و كيفية توظيفها.	2.11	0.79	42.19	منخفضة جداً
53	يمتلك المعلم مهارات إدارة الوقت.	2.11	0.75	42.13	منخفضة جداً
52	يمتك المعلم مهارات الاتّصال الفعّال.	2.08	0.71	41.69	منخفضة جداً
56	يتمتع المعلم بقدر كبير من فهم الذات و الرضا عنها.	2.08	0.71	41.64	منخفضة جداً
69	المعلم لديه الخبرة الجيدة في كتابة التقارير	2.02	0.71	40.38	منخفضة جداً
60	يمتلك المعلم مهارات التخطيط الفعّال للدروس.	2.00	0.73	40.00	منخفضة جداً
61	المعلم لديه إلمام بأساليب التقويم المختلفة.	2.00	0.75	39.95	منخفضة جداً

التقدير	النسب المئوية	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال الثالث (السمات المعرفية)	رقمها في الأداة
منخفضة جداً	39.73	0.85	1.99	يقوم المعلم أداء طلبته من متابعة لمدى التقدم الذي يحرزونه.	62
منخفضة جداً	39.65	1.26	1.98	يمتلك المعلم المهارة في تفسير و تبسيط الموضوع.	64
منخفضة جداً	37.21	0.69	1.86	يستطيع المعلم وضع أهداف واضحة و قابلة للقياس.	65
منخفضة جداً	36.50	0.68	1.83	يحفظ المعلم أسماء طلبته.	63
منخفضة جداً	41.04	0.55	2.05	**المجال الأول: سمات الشخصية النفسحركية**	
منخفضة جداً	42.42	0.51	2.12	**المجال الثاني: سمات الشخصية الوجدانية**	
منخفضة جداً	42.11	0.52	2.11	**المجال الثالث: سمات الشخصية المعرفية**	
منخفضة جداً	41.82	0.49	2.09	**الدرجة الكلية**	

ويتضّح من نتائج الجدول (7) أنَّ الفقرات التِّي تقيس السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة، كانت ذات تقدير منخفض جداً في معظمها، عدا ثلاث فقرات هي (8، 30، 33)، إذ كان تقديرها منخفض. أما بالنسبة للفقرات التابعة لمجال السمات النفسحركية التي حصلت على أعلى تقديرات فقد كانت (يحضر المعلم حصصاً مع زملائه من المعلمين للإفادة من خبراتهم)، و (يتواصل المعلم باستمرار مع أولياء أمور الطلبة)، و(يلم المعلم بالطرق والمدخلات المختلفة للتدريس ويوظفها حسب مقتضيات التعلم). و أما الفقرات التابعة لمجال السمات الوجدانية التي حصلت على أعلى تقديرات فقد كانت (عادةً ما يكون المعلم مرتاحاً في أي ظروف أو أحوال جديدة)، و (ليس لديه مشكلة في أن يجازف مجازفة مدروسة)،

و(يشعر الآخرون عادةً بالاندفاع والشجاعة بعد الحديث معه). و أما الفقرات التابعة لمجال السمات المعرفية التي حصلت على أعلى تقديرات فقد كانت (المعلم لديه المعرفة في التعامل مع المصادر الإلكترونية)، و (يعرف المعلم عن أوضاع طلبته الاقتصادية و الاجتماعية)، و (يمتلك المعلم مهارات تمكنه من جعل تعلم طلبته تعلماً ذا معنى، كاستخدام المنظمات التقدمية...).

وتشير نتائج الجدول السابق إلى أن معلمي ومعلمات التعليم المساند لا تتوافر لديهم سمات الشخصية بمجالاتها الثلاث ذات العلاقة بالموقف التربوي إلا بقدر ضئيل، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.09) وبنسبة مئوية قدرها (41.82%) وهذا تقدير منخفض جداً، وكذلك الحال بالنسبة لمجالات الأداة الثلاثة، وكان ترتيب هذه المجالات وفقاً لمتوسطاتها الحسابية على النحو التالي؛ جاء في المرتبة الأولى المجال الثاني (السمات الوجدانية) بمتوسط قدره (2.12)، ثم تلاه المجال الثالث (السمات المعرفية) وبمتوسط حسابي قدره (2.11)، وجاء أخيراً من حيث الترتيب المجال الأول (السمات النفسحركية) وبمتوسط حسابي قدره (2.05).

ولاختبار دلالة الفروق بين مجالات الأداة، عمدت الباحثة بدايةً إلى فحص مدى اعتداليَّة توزيعات الإستجابات على المجالات الثلاثة والدَّرجة الكليَّة من أجل اختيار الإختبار الإحصائي المناسب، والجدول التَّالي يبيّن نتائج اختبار "كولمجروف سميرنوف" (Kolmogorov-Smirnov). وهذا الاختبار يستخدم عند العيِّنات الكبيرة.

جدول (8): فحص اعتداليَّة التَّوزيعات للمجالات والدَّرجة الكليَّة

مجالات الأداة	"كولمجروف سميرنوف"		
	قيمة الإحصائي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الأول	0.074*	366	0.000
المجال الثاني	0.054*	366	0.013
المجال الثالث	0.071*	366	0.000
الدرجة الكلية	0.047	366	0.053

يوضِّح الجدول السَّابق أنَّ توزيعات الإستجابات على المجالات الثلاثة لا تتبع التَّوزيع الطَّبيعي وعند مستوى الدلالة (α =0.05) بالنسبة للمجالات الثلاثة، أما توزيع الإستجابات عند

الدَّرجة الكليَّة فكان توزيعاً طبيعياً، لذا يفضّل استخدام اختبارات لا معلميَّة عند الإجابة عن الأسئلة وفحص الفرضيات الخاصة بالمجالات الثلاثة (الأول، والثاني، والثالث)، واختبارات معلميَّة عند الإجابة عن الأسئلة وفحص الفرضيات الخاصَّة بالدَّرجة الكليَّة، ولفحص دلالة الفروق بين مجالات الأداة الثلاثة استخدمت الباحثة اختبار "فريدمان" (Friedman test) للمقارنة بين مجموعة من الوسيطات لعيّنة مترابطة، والجدول الآتي يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (9): نتائج اختبار فريدمان للمقارنة بين وسيطات مجالات الأداة

مجالات الأداة	الوسيط	متوسط الرتب	قيمة الاحصائي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الأول	2.000	1.81	*19.621	2	0.000
المجال الثاني	2.080	2.12			
المجال الثالث	2.053	2.06			

ووفقاً لما جاء في الجدول السابق، يتَّضح أنَّ هناك فروقات ذات دلالة بين وسيطات مجالات الأداة عند مستوى دلالة (α =0.05)، وللكشف عن طبيعة هذه الفروقات استخدمت الباحثة اختبار "ويلكوكسون" (Wilcoxon test) للمقارنة بين كل مجالين في الأداة على حده، والجدول التَّالي يوضح النتائج.

جدول (10): نتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين كل مجالين على حده

المجالات	الأول	الثاني	الثالث
الأول	---	*4.387-	*3.188-
الثاني		---	0.877
الثالث			---

يتضح من الجدول السَّابق أنَّ الفروقات بين مجالات الأداة كان بعضها ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدَّلالة (α =0.05)، فالفروقات بين المجالين الأول والثاني دالة ولصالح المجال الثاني، والفروقات بين المجالين الأول والثالث دالة كذلك ولصالح المجال الثالث، أما الفروقات بين المجالين الثاني والثالث لم تكن ذات دلالة إحصائية، وفي ضوء ذلك كان ترتيب وسيطات

المجالات تنازلياً لصالح المجال الثاني وهو مجال (السمات الوجدانية)، ثمَّ المجال الثالث وهو مجال (السمات المعرفية)، ثمَّ المجال الأول وهو مجال (السمات النفسحركية).

ثانياً: النَّتائج المتعلِّقة بفرضيات الدراسة:

1 - النَّتائج المتعلِّقة بالفرضية الأولى، والتي نصها:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لدى هؤلاء المعلمين تعزى لمتغير الجنس للمشرفين ".

ولاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار مان ويتني(Mann-Whitney Test) للمقارنة بين وسيطيين لعينتين مستقلتين عند المجالات الأول والثاني والثالث، واختبار المقارنة بين متوسِّطين لعيِّنتين مستقلَّتين (independent sample t-Test) عند الدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضِّح هذه النَّتائج.

جدول (11): نتائج اختبار المقارنة بين وسيطين لعيِّنتين مستقلَّتين (Mann-Whitney Test) عند المجالات الأول والثاني والثالث تبعاً لمتغيِّر الجنس

المجالات	ذكور (ن =180)		إناث (ن=186)		قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
	الوسيط	متوسط الرتب	الوسيط	متوسط الرتب		
المجال الأول	2.077	200.05	1.923	167.48	*2.946	0.003
المجال الثاني	2.160	194.18	2.040	173.16	1.901	0.057
المجال الثالث	2.050	188.93	2.053	178.25	0.966	0.334

جدول (12): نتائج اختبار المقارنة بـين متوسِّـطين لعيِّنتـين مسـتقلَّتين (independent sample t-test) عند الدرجة الكلية تبعاً لمتغيِّر الجنس

المجالات	ذكور (ن =180)		إناث (ن=186)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	2.148	0.485	2.036	0.486	*2.208	0.028

يتضح من نتائج الجدولين السَّابقين أنَّ الفروقات بين وسيطات الذكور ووسيطات الإناث على المجال الأول كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) ولصالح الـذكور، أي أن المديرين ومعلمي مبحثي اللغة العربية والرياضيات في العينة كـان تقـديرهم للسـمات الشخصية النفسحركية التي يمتع بها معلمو التعليم المساند ومعلماته أكبر مما تم تقديره من قبـل المديرات ومعلمات المبحثين، بينما كانت الفروقات بين باقي المتوسطات في المجـالين الثـاني والثالث ليست ذات دلالة إحصائية، وعلى العموم فإن لمتغير الجنس تأثيره في تقـدير سـمات الشخصية التي يتمتع بها معلمو ومعلمات التعليم المساند ولصالح المديرين ومعلمي مبحثي اللغة العربية والرياضيات.

2 - النَّتائج المتعلِّقة بالفرضية الثانية، والتي نصها:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالــة (α=0.05) فــي اسـتجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغـوث الدوليـة فـي الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لدى هؤلاء المعلمين تعزى لمتغير المنطقة التعليمية".

ولاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار كروسكال والاس(Kruskal-Wallis Test) للمقارنة بين عدة وسيطات لعينات مستقلة عند المجالات الأول والثاني والثالث، واختبار تحليـل التباين الأحادي (One Way ANOVA Test) للمقارنة بين عدة متوسطات لعينات مستقلة عند الدرجة الكلية، والجداول الآتية توضح هذه النَّتائج.

جدول (13): الوسيطات ومتوسطات الرتب عند المجالات الأول والثاني والثالث تبعاً لمتغيِّر المنطقة التعليمية

المجالات	المنطقة التعليمية	التكرارات	الوسيط	متوسط الرتب	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
المجال الأول	نابلس	149	1.92	167.11	15.716 *	0.000
	القدس	117	1.96	174.10		
	الخليل	100	2.15	218.92		
المجال الثاني	نابلس	149	2.00	168.08	8.127 *	0.017
	القدس	117	2.08	183.00		
	الخليل	100	2.20	207.05		
المجال الثالث	نابلس	149	2.00	166.87	7.612 *	0.022
	القدس	117	2.05	187.09		
	الخليل	100	2.21	204.08		

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عند الدرجة الكلية تبعاً لمتغيِّر المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
نابلس	2.01	0.46
القدس	2.07	0.51
الخليل	2.23	0.48
الدرجة الكلية	2.09	0.49

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التَّباين الأحادي تبعاً لمتغيِّر المنطقة التعليمية عند الدرجة الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.855	2	1.428	*6.17	0.002
خلال المجموعات	84.177	363	0.232		
المجموع	87.032	365			

يتضح من نتائج الجداول السَّابقة أنَّ متغير المنطقة التعليمية كان له تأثيره عند الوسيطات للمجالات الثلاث وعند المتوسط الحسابي للدرجة الكلية وذلك عند مستوى الدلالة (α =0.05)، ولمعرفة طبيعة الفروقات بين مستويات متغير المنطقة التعليمية عند المجالات الثلاث والدرجة الكلية فقد عمدت الباحثة لإستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (16): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة بين مستويات متغير المنطقة التعليمية في تقدير السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند و معلماته عند مجالات الأداة الثلاثة والدرجة الكلية

المجالات	المنطقة التعليمية	نابلس	القدس	الخليل
المجال الأول (السمات النفسحركية)	نابلس		-0.0186	-0.261*
	القدس			-0.243*
	الخليل			
المجال الثاني (السمات الوجدانية)	نابلس		-0.065	-0.191*
	القدس			-0.126
	الخليل			
المجال الثالث (السمات المعرفية)	نابلس		-0.1167	-0.187*
	القدس			-0.071
	الخليل			
الدرجة الكلية	نابلس		-0.062	-0.216*
	القدس			-0.1545*
	الخليل			

يتضح من نتائج الجدول السابق أن تقدير المنطقة التعليمية (الخليل) للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته كان أفضل وبشكل دال إحصائياً من باقي المناطق التعليمية (القدس، ونابلس) وذلك عند المجال الأول (السمات النفسحركية) والدرجة الكلية، وكانت تقدير المنطقة التعليمية (الخليل) للسمات الشخصية لمعلمي ومعلمات التعليم المساند كان أفضل وبشكل

دال إحصائياً من باقي المناطق التعليمية (القدس، ونابلس) وذلك عند المجال الثـاني (السـمات الوجدانية) والمجال الثالث (السمات المعرفية)، بينما لم تكن باقي الفروقات دالة إحصائياً.

3 - النَّتائج المتعلِّقة بالفرضية الثالثة، والتي نصها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالـة (α=0.05) فـي اسـتجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغـوث الدوليـة فـي الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لديهم تعـزى لمتغيـر المؤهـل العلمـي للمشرفين"

ولاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskal-WallisTest) للمقارنة بين عدة وسيطات لعينات مستقلة عند المجال الأول والثاني والثالث، واختبـار تحليـل التباين الأحادي (One Way ANOVA Test) للمقارنة بين عدة متوسطات لعينات مستقلة عند الدرجة الكلية، والجداول الآتية توضح هذه النَّتائج.

جدول (17): الوسيطات ومتوسطات الرتب عند المجالات الأول والثاني والثالث تبعـاً لمتغيِّـر المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	التكرارات	الوسيط	متوسط الرتب	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
المجال الأول	دبلوم	61	1.92	173.57	1.225	0.542
	بكالوريوس	247	2.00	183.25		
	دراسات عليا	58	2.09	195.00		
المجال الثاني	دبلوم	61	2.08	179.78	0.386	0.825
	بكالوريوس	247	2.08	182.65		
	دراسات عليا	58	2.14	191.03		
المجال الثالث	دبلوم	61	2.05	172.80	0.751	0.687
	بكالوريوس	247	2.11	185.62		
	دراسات عليا	58	2.03	185.74		

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عند الدرجة الكلية تبعاً لمتغيِّر المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
دبلوم	2.07	0.49
بكالوريوس	2.09	0.50
دراسات عليا	2.10	0.45
الدرجة الكلية	2.09	0.49

جدول (19): نتائج اختبار تحليل التَّباين الأحادي تبعاً لمتغيِّر المؤهِّل العلمي عند الدرجة الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.047	2	0.023	0.098	0.907
خلال المجموعات	86.985	363	0.240		
المجموع	87.032	365			

يتضح من نتائج الجداول السَّابقة أنَّ متغير المؤهل العلمي لم يكن له تأثير عند الوسيطات للمجالات الثلاثة وعند المتوسط الحسابي للدرجة الكلية وذلك عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي أن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر في تقدير مدى توافر سمات الشخصية لمعلمي المساند.

4 - النَّتائج المتعلِّقة بالفرضية الرابعة، والتي نصها:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمشرفين".

ولاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار المقارنة بين عدة وسيطات لعينات مستقلة عند المجالات الأول والثاني والثالث (Kruskal-Wallis Test)، واختبار المقارنة بين عدة متوسطات لعينات مستقلة (One Way ANOVA Test) عند الدرجة الكلية، والجداول الآتية توضح هذه النَّتائج.

جدول (20): الوسيطات ومتوسطات الرتب عند المجالات الأول والثاني والثالث تبعــاً لمتغيّــر عدد سنوات الخبرة

المجالات	الخبرة	التكرارات	الوسيط	متوسط الرتب	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
المجال الأول	أقل من 5 سنوات	48	1.98	167.47	*6.749	0.034
	5 -10 سنوات	166	1.96	172.64		
	أكثر من 10 سنوات	152	2.08	200.43		
المجال الثاني	أقل من 5 سنوات	48	2.00	167.47	*6.045	0.049
	5 -10 سنوات	166	2.06	173.52		
	أكثر من 10 سنوات	152	2.14	199.46		
المجال الثالث	أقل من 5 سنوات	48	2.00	165.83	*7.07	0.029
	5 -10 سنوات	166	2.00	176.83		
	أكثر من 10 سنوات	152	2.11	199.21		

جدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عند الدرجة الكلية تبعاً لمتغيّر عــدد سنوات الخبرة

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	1.98	0.44
5 -10 سنوات	2.04	0.49
أكثر من 10 سنوات	2.17	0.50
الدرجة الكلية	2.09	0.49

جدول (22): نتائج اختبار تحليل التَّباين الأحادي تبعاً لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة عند الدرجــة الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.792	2	0.896	*3.815	0.023
خلال المجموعات	85.24	363	0.235		
المجموع	87.032	365			

يتضح من نتائج الجداول السَّابقة أنَّ متغير عدد سنوات الخبرة كــان لــه تــأثيره عنــد الوسيطات للمجالات الثلاثة وعند المتوسط الحسابي للدرجة الكلية، وذلك عند مســتوى الدلالــة (α =0.05)، ولمعرفة طبيعة الفروقات بين مستويات متغير عدد سنوات الخبرة عند المجــالات الثلاث والدرجة الكلية فقد عمدت الباحثة لإستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والنتــائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (23): نتائج اختبار (LSD) للمقارنة بين مستويات متغير عدد سنوات الخبرة في تقدير درجة توافر السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند و معلماته عند مجالات الأداة الثلاثة والدرجة الكلية

المجالات	عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5 -10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المجال الأول (السمات النفسحركية)	أقل من 5 سنوات		0.064-	*0.205-*
	5 -10 سنوات			*0.141-*
	أكثر من 10 سنوات			
المجال الثاني (السمات الوجدانية)	أقل من 5 سنوات		0.038	0.159-
	5 -10 سنوات			*0.120-
	أكثر من 10 سنوات			
المجال الثالث (السمات المعرفية)	أقل من 5 سنوات		0.100-	*0.194-
	5 -10 سنوات			0.094-
	أكثر من 10 سنوات			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات		0.064-	*0.185-
	5 -10 سنوات			*0.121-
	أكثر من 10 سنوات			

يتضح من نتائج الجدول السابق أن تقدير عدد سنوات الخبرة (أكثر مــن 10 ســنوات) للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته كان أفضل وبشكل دال إحصائياً من باقي فئات عدد سنوات الخبرة وذلك عند المجال الأول (السمات النفسحركية) والدرجة الكلية، وكــان تقدير عدد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المســاند

ومعلماته أفضل وبشكل دال إحصائياً من عدد سنوات الخبرة (5-10 سنوات) وذلك عند المجال الثاني، كما كان تقدير عدد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته أفضل وبشكل دال إحصائياً من عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وذلك عند المجال الثالث، بينما لم تكن باقي الفروقات دالة إحصائياً.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال المفتوح:

نصّ هذا السّؤال على:" ما السمات الشخصية التي لم تتطرق إليها الاستبانة والتي من الضروري توافرها لدى معلم التعليم المساند الجيد من وجهة نظرك؟".

كان عدد الاستبانات التي قام المستجيبون بالإجابة فيها عن هذا السؤال قليل، إذ بلغ (51) استبانة فقط من أصل (366) استبانة، كما كانت العديد من الاستجابات فيها تكرار لما جاء في فقرات الاستبانة، ولم تكن سمات جديدة من الضروري توافرها لدى المعلم المساند من وجهة نظر المستجيب. ويبين الجدول الآتي أهم السمات الشخصية الواجب توافرها لدى معلم التعليم المساند الجيد والتي لم تتطرق إليها الاستبانة والتي تم حصرها من خلال هذا السؤال، مرتبة تنازلياً حسب تكرارها:

جدول (24): تكرارات السمات الشخصية التي تم حصرها من خلال السؤال المفتـوح مرتبـة تنازلياً

الرقم	السمة	التكرار
1	أن يكون المعلم المساند ذا خبرةٍ واسعة في مجال التعليم – بما لا يقل عـن خمس سنوات -	15
2	أن يكون المعلم المساند مؤهلاً أكاديمياً للعمل في تخصص التعليم المساند.	11
3	أن يمتلك معلم التعليم المساند مهارة وضع الاختبارات التشخيصية الجيـدة والمناسبة لمستوى الطلبة.	13
4	أن تكون لدى المعلم المساند القدرة على تحديد مـواطن الضـعف عنـد الطلبة.	8
5	أن يقوم المعلم المساند بإدخال عناصر التكنولوجيا المختلفة فـي أسـاليبه التدريسية.	6
6	أن يتواصل المعلم المساند مع المشرف التربوي باستمرار.	6
7	أن يتابع المعلم المساند وضع تطور طلبته داخل صفوفهم الأساسية.	5
8	أن يكون لدى المعلم المساند شعور بالمسئولية عن أدائه وعن النتائج التـي يحققها في عمله.	5
9	أن يحترم المعلم المساند وجهات نظر المحيطين به ويأخذ بما يفيده منها	3
10	أن يكون نطق المعلم المساند سليماً خالٍ من العيوب.	2
11	أن يهتم المعلم المساند بمظهره الخارجي وبأناقته ونظافته الشخصية.	1

ملخص النتائج:

- أشارت النتائج إلى أن معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغـوث الدوليـة لا تتوافر لديهم السمات الشخصية بمجالاتها الثلاث (النفسحركية، والوجدانية، والمعرفيـة) وذات العلاقة بالموقف التربوي إلا بقدر ضئيل، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجـة الكليـة (2.09) وبنسبة مئوية قدرها (41.82%)، وهذا تقدير منخفض جداً.
- كان ترتيب مجالات الأداة الثلاثة وفقاً لمتوسطاتها الحسابية على النحو التالي؛ جاء في المرتبة الأولى المجال الثاني (السمات الوجدانية) بمتوسط قدره (2.12)، ثـم تـلاه المجـال الثالـث

(السمات المعرفية) وبمتوسط حسابي قدره (2.11)، وجاء أخيراً من حيث الترتيـب المجـال الأول (السمات النفسحركية) وبمتوسط حسابي قدره (2.05).

- كانت الفروقات بين المجالين الأول (السمات النفسحركية) والثاني (السمات الوجدانيـة) دالـة ولصالح المجال الثاني، والفروقات بين المجالين الأول (السمات النفسحركية) والثالث (السمات المعرفية) دالة كذلك ولصالح المجال الثالث، أما الفروقات بين المجالين الثاني والثالث لم تكن ذات دلالة إحصائية، وفي ضوء ذلك كان ترتيب وسيطات المجالات تنازلياً لصـالح المجـال الثاني وهو مجال (السمات الوجدانية)، ثمَّ المجال الثالث وهو مجال (السمات المعرفيـة)، ثـمَّ المجال الأول وهو مجال (السمات النفسحركية).
- كان لمتغير الجنس للمستجيبين تأثيره في تقدير السمات الشخصية التي يتمتع بها معلمو التعليم المساند ومعلماته ولصالح المديرين ومعلمي مبحثي اللغة العربية والرياضيات.
- كان لمتغير المسمى الوظيفي للمستجيبين تأثيره في تقدير السمات الشخصية التي يتمتـع بهـا معلمو التعليم المساند ومعلماته ولصالح المديرين والمديرات.
- كان لمتغير المنطقة التعليمية تأثيره على الوسيطات للمجالات الثلاث وعند المتوسط الحسابي للدرجة الكلية وذلك عند مستوى الدلالة (α =0.05)
- كان تقدير المنطقة التعليمية (الخليل) للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماتـه كان أفضل وبشكل دال إحصائياً من باقي المناطق التعليمية (القدس، ونـابلس) وذلـك عنـد المجال الأول (السمات النفسحركية) والدرجة الكلية، وكانت تقدير المنطقة التعليمية (الخليـل) للسمات الشخصية لمعلمي التعليم المساند ومعلماته كان أفضل وبشكل دال إحصائياً من بـاقي المناطق التعليمية (القدس، ونابلس) وذلك عند المجال الثاني (السمات الوجدانيـة) والمجـال الثالث (السمات المعرفية)، بينما لم تكن باقي الفروقات دالة إحصائياً.
- إن متغير المؤهل العلمي للمستجيبين لا يؤثر في تقدير السمات الشخصية لدى معلمي التعلـيم المساند ومعلماته.
- كان لمتغير عدد سنوات الخبرة للمستجيبين تأثيره على الوسيطات للمجالات الـثلاث وعنـد المتوسط الحسابي للدرجة الكلية وذلك عند مستوى الدلالة (α =0.05).

- كان تقدير عدد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) للسمات الشخصية لدى معلمي التعلـيم المساند ومعلماته أفضل وبشكل دال إحصائياً من باقي فئات عدد سنوات الخبرة وذلـك عنـد المجال الأول (السمات النفسحركية) والدرجة الكلية، وكانت تقدير عدد سنوات الخبرة (أكثـر من 10 سنوات) للسسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته أفضل وبشـكل دال إحصائياً من عدد سنوات الخبرة (5-10 سنوات) وذلك عند المجال الثاني، كما كـان تقـدير عدد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) للسمات الشخصية لدى معلمـي التعلـيم المسـاند ومعلماته أفضل وبشكل دال إحصائياً من عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وذلك عنـد المجال الثالث، بينما لم تكن باقي الفروقات دالة إحصائياً.
- كانت الاستجابات على السؤال المفتوح محدودة، وتم حصر (11) سمة من السمات الشخصية الواجب توافرها لدى معلم التعليم المساند الجيدمن وجهات نظر المستجيبين، والتي لم تتطرق إليها الاستبانة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس
- مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال المفتوح
- التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة توافر السمات الشخصية لـدى معلمـي التعلـيم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظر المشرفين على عملهـم فـي المدرسة من مديرين ومديرات ومعلمي ومعلمات مبحثي (اللغة العربية – الرياضيات)، ويتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها وأهدافها، كما يتضمن التوصيات المقترحة التي توصلت إليها الباحثة في ضوء نتائج الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الرئيس، والذي نصه:

"ما السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغـوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة؟"

باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريـة، والنسـب المئويـة لفقـرات الاستبانة التِّي تقيس السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مـدارس وكالـة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهـم فـي المدرسـة مـن مديرين ومديرات ومعلمي ومعلمات مبحثي (اللغة العربية – الرياضيات)، يتضـح مـن نتـائج الجدول (7) سابقاً أن هذه الفقرات كانت ذات تقدير منخفض جداً في معظمها، عدا ثلاث فقرات هي (8، 30، 33) إذ كان تقديرها منخفضاً، وهذا يشير إلى أن معلمي ومعلمات العينة لا تتوافر لديهم السمات الشخصية بمجالاتها الثلاثة ذات العلاقة بالموقف التربوي إلا بقدر ضئيل، إذ بلـغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.09) وبنسبة مئوية قدرها (41.82%)، وهذا تقدير منخفض جداً، وتعزو الباحثة هذا المستوى المنخفض جداً في تقدير الفقـرات إلـى عـدم تقبـل معظـم المستجيبين على الأداة لمعلمي التعليم المساند ومعلماته، فمن خلال خبرة استمرت خمس سنوات عملت خلالها الباحثة كمعلمة مساند في إحدى مدارس وكالة الغوث الدولية، لاحظت عدم تقبـل العديد من المعلمين و المعلمات الأساسيين وبعض المديرين والمديرات في مدارس وكالة الغوث لبرنامج التعليم المساند، فالعديد من هؤلاء المعلمين الأساسيين لا يظهرون تعاوناً في العمل مـع

معلمي التعليم المساند، بل إن البعض يتعامل معهم على أنهم دخلاء غير مرغــوب بهــم فــي المدرسة، وقد يكون أحد الأسباب التي تولد الشعور بعدم الرضا عند المعلمين الأساسيين تجــاه معلمي المساند هو اعتقادهم بأن معلم التعليم المساند يحاول أن يظهر جوانب التقصير عند المعلم الأساسي، أو أنه يحاول أن يصحح أخطاءه، وأما بعض المديرين والمديرات فهم غير راضــين عن إدخال هذا البرنامج إلى مدارسهم لأنهم ينظرون إليه كعبء إضافي غير أساســي ويمكــن الاستغناء عنه. وبهذا يمكن أن تكون الاستجابة عن الاستبانة عند معظم المعلمــين والمعلمــات والمديرين والمديرات فيها حكم من زاوية ذاتية بعيدة عن الموضوعية، مما نتج عنه هذا التقدير المنخفض جداً لمعظم فقرات الاستبانة. وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج كلٍ مــن دراســة الخدام (1995)، و دراسة الهولي وآخرون (2009)، إذ دلت نتائج دراسة الخدام على أن درجة الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الرياضية عالية على جميع المجالات، كما أظهرت نتــائج دراسة الهولي وآخرون أن الكفايات الشخصية لدى معلمات رياض الأطفال حققت تقديرات عالية أيضاً.

كما تشير النتائج إلى ترتيب مجالات الأداة وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، فقــد جــاء فــي المرتبة الأولى المجال الثاني (السمات الوجدانية) بمتوسط قدره (2.12)، ثم تلاه المجال الثالــث (السمات المعرفية) وبمتوسط حسابي قدره (2.11)، وجاء أخيراً من حيث الترتيب المجال الأول (السمات النفسحركية) وبمتوسط حسابي قدره (2.05). و تعزو الباحثة حصول مجال الســمات الوجدانية على الترتيب الأول إلى تعاطف العديد من معلمي التعليم المساند ومعلماته مع الطلبــة الذين يتعاملون معهم لما يتميز به هؤلاء الطلبة من سماتٍ خاصةٍ تجعلهم بحاجة إلــى الرعايــة أكثر من غيرهم، ولما تتطلبه طبيعة العمل في برنامج التعليم المساند من صــبر وقــدرة علــى السيطرة على النفس تجاه ما يصدر عن هؤلاء الطلبة. وفي المقابل، تعزو الباحثة حصول مجال السمات النفسحركية على الترتيب الأخير إلى عدم وجود آلية عمل واضحة للتعليم المساند فــي مدارس وكالة الغوث الدولية حتى هذا اليوم، مما يجبر المعلم المساند على محاولة اختيار الآليــة الأنسب والتي تتلاءم مع البيئة المدرسية وظروفها وطبيعة الطلبة، وقد لايوفق هذا المعلم أحيانــاً في اختيار الآلية أو الفئة المستهدفة من الطلبة، خاصةً إذا لم تكن هناك توجيهات مســتمرة مــن

قبل مدير المدرسة، وإذا لم يكن المعلم الأساسي متعاوناً معه. وهذا كله قد يؤدي إلى تخبط المعلم المساند بسبب عدم معرفته بمسئولياته بشكلٍ جيد، مما يؤثر بشكلٍ سلبي في أدائه فيقلل من درجة امتلاكه للسمات النفسحركية من وجهات نظر المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات.

ثانياً: مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بفرضيات الدراسة:

1 - مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالفرضية الأولى، والتي نصها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لدى هؤلاء المعلمين تعزى لمتغير الجنس للمشرفين".

أشارت النتائج في الجدول (11) و الجدول (12) إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين وسيطات الذكور ووسيطات الإناث على المجال الأول ولصالح الذكور، أي أن المديرين والمعلمين الأساسيين في العينة كان تقديرهم للسمات الشخصية النفسحركية التي يمتع بها معلمو ومعلمات التعليم المساند أكبر مما تم تقديره من قبل المديرات والمعلمات الأساسيات، بينما كانت الفروقات بين باقي الوسيطات في المجالين الثاني والثالث ليست ذات دلالة إحصائية، فكان لمتغير الجنس تأثيره في تقدير درجة توافر السمات الشخصية التي يتمتع بها معلمو التعليم المساند ومعلماته ولصالح المديرين والمعلمين الأساسيين (الذكور). وتعزو الباحثة السبب في كون تقدير السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته لصالح المديرين (الذكور)، إلى شعور مديري المدارس بأن معلمي التعليم المساند يقومون بعملهم وما يكلفون به بشكلٍ جيدٍ إذا ما قيس ذلك بأداء بعض المعلمين الأساسيين الزملاء، وأما عند المديرات فالمعلمات الإناث بطبعهن يظهرن الإخلاص في العمل والحماسة في العطاء، ويعملن بشكلٍ دؤووب، ولذا فالمديرات لا يعتقدن بأن معلمات التعليم المساند يقمن بعملٍ يجعلهن يتميزن عن بقية المعلمات الأساسيات. كما تعزو الباحثة السبب في كون تقدير السمات الشخصية لدى

معلمي التعليم المساند و معلماته لصالح المعلمين (الذكور) إلـــى أن ثقافـــة المعلـــم واختلاطـــه الاجتماعي الواسع الذي يفوق اختلاط الإناث وثقافتهن يجعل نظرة المعلم موضوعية أكثر مـــن نظرة المعلمة، فيكون حكمه على العمل واقعياً أكثر وغير متأثرٍ بعواطفه في الغالـــب، كمـــا أن مستوى النظرة التنافسية عند الإناث أشد منها عند الذكور لوجود عنصر الغيرة بـــين الإنـــاث، فيكون حكم المعلمة الأساسية في بعض الأحيان على معلمة التعليم المساند متأثراً بعواطفها بعيداً بعض الشيء عن الموضوعية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الخدام (1995)، ودراسة أودين وآخـــرون (Ogden and others , 1994)، ودراســـة لانجـــر و لنـــدجن (Belanger & Londgen, 2009)، بينما تتعارض نتائجها مع نتائج كلٍ من دراسة جعنينـــي (2000)، ودراســـة الكـــولي (2005) اللتان بينت نتائجهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

2 - مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالفرضية الثانية، والتي نصها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالـــة (α=0.05) فـــي اســـتجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغـــوث الدوليـــة فـــي الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لدى هؤلاء المعلمين تعزى لمتغير المنطقة التعليمية".

اتضح من الجداول (13) و (14) و (15) أن متغير المنطقة التعليمية كان له تأثيره عند الوسيطات للمجالات الثلاثة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بالنسبة للمجالين الثاني والثالث وعند المتوسطات بالنسبة للدرجة الكلية. ولمعرفة طبيعة الفروقات بين مســـتويات متغيـــر المنطقـــة التعليمية عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية، تم تطبيق اختبار (LSD) للمقارنـــات البعديـــة، فتبين من الجدول (16) أن تقدير المنطقة التعليمية (الخليل) للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته كان أفضل وبشكل دال إحصائياً من باقي المناطق التعليمية (القدس، ونـــابلس) وذلك عند المجال الأول (السمات النفسحركية) والدرجة الكلية، وكان تقدير المنطقـــة التعليميـــة

(الخليل) للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته أفضل وبشكل دال إحصائياً مــن باقي المناطق التعليمية (القدس، ونابلس) وذلك عند المجال الثاني (السمات الوجدانية) والمجــال الثالث (السمات المعرفية)، بينما لم تكن باقي الفروقات دالة إحصائياً. وتعزو الباحثة كون تقدير المنطقة التعليمية (الخليل) للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته أفضل وبشــكل دال إحصائياً من باقي المناطق التعليمية (القدس، ونابلس) إلى وجود المساءلة الذكية في مدارس هذه المنطقة أكثر من غيرها، مما يرفع من مستوى أداء معلمي التعليم المساند فيها، والذي يظهر في التحسن الملحوظ - من قبل المشرفين على عملهم في المدرسة - في تحصيل طلبة التعلــيم المساند، وبالتالي ينعكس ذلك إيجاباً على تقديراتهم للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في هذه المنطقة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الهولي وآخرون (2009)، فالنتائج أثبتــت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، ولكن في دراسة الهولي تنوع اتجــاه الدلالة بين المتغيرات.

3- مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالفرضية الثالثة، والتي نصها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالــة (α=0.05) فــي اســتجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغــوث الدوليــة فــي الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لديهم تعــزى لمتغيــر المؤهــل العلمــي للمشرفين".

أشارت النتائج في الجداول (17) و (18) و (19) إلى أن متغير المؤهل العلمي لم يكن له تأثير عند الوسيطات للمجالات الثلاثة ولا عند المتوسطات الحسابية للدرجــة الكليــة، أي أن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر في تقدير السمات الشخصية لمعلمي التعليم المساند ومعلماتــه. و ترجع الباحثة السبب في عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي إلى أن جميع المــديرين والمديرات والمعلمين الأساسيين والمعلمات الأساسيات، سواء كانوا من حملة شهادة الــدبلوم أو

البكالوريوس أو الدراسات العليا، فإنهم يتعاملون مع برنامج التعليم المساند بنفس المعايير، كما لا توجد فروق في المسؤوليات الوظيفية المطلوبة منهم تجاه هذا البرنامج، و ليس للمؤهل العلمي تأثير على تعاونهم مع المعلم المساند أو تقبلهم له، و بالتالي ليس للمؤهل العلمي تأثير في تقديراتهم لدرجة توافر السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع كلٍ من دراسة جعنيني (2000)، ودراسة حمران (2007)، ودراسة عبدات (2002)، ودراسة الكولي (2005) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما تتفق ودراسة غنام (2005) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في سمتي(المسئولية، والاجتماعية) والولاء التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كلٍ من دراسة أوديـن وآخـرون (Ogden and others , 1994) إذ كانت الفروق دالة إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة الخدام (1995) إذ كانت الفروق لصالح المؤهل العلمي العالي، ودراسة الهولي وآخرون (2009) ولصالح البكالوريوس، ودراسة غنام (2005) عند سمتي (الاتزان الانفعالي، والسيطرة) ولصالح دبلوم فأقل.

4 - مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالفرضية الرابعة، والتي نصها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات المشرفين على عمل معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية حول درجة توافر السمات الشخصية لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمشرفين".

أشارت الجداول (20) و (21) و (22) إلى أن متغير عدد سنوات الخبرة كان له تأثيره عند الوسيطات للمجالات الثلاثة وعند المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية وذلك عند مستوى الدلالة (α =0.05)، و لمعرفة طبيعة الفروقات بين مستويات متغير عدد سنوات الخبرة عند المجالات الثلاثة والدرجة الكلية، أظهرت نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية في الجدول (23) أن تقدير عدد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته كان أفضل وبشكل دال إحصائياً من باقي فئات عدد سنوات الخبرة وذلك عند

المجال الأول (السمات النفسحركية) والدرجة الكلية، وكان تقدير عدد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته أفضل وبشكل دال إحصائياً من عدد سنوات الخبرة (5-10 سنوات) وذلك عند المجال الثاني، كما كان تقدير عدد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته أفضل وبشكل دال إحصائياً من عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) وذلك عند المجال الثالث، بينما لم تكن باقي الفروقات دالة إحصائياً.

وتعزو الباحثة كون تقدير عدد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) للسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته أفضل وبشكلٍ دالٍ إحصائياً من باقي فئات عدد سنوات الخبرة على المجالات الثلاثة إلى أن هناك علاقة بين الخبرة في العمل والموضوعية في الحكم. فالمديرون والمديرات ذوي الخبرة الطويلة يمتلكون مهارات وقدرات وخبرات اكتسبوها من عملهم الطويل في الميدان التربوي، كما أنه تكون لديهم القدرة على القيادة والتخطيط وحل المشكلات، وكل هذا يجعلهم قادرين على التعامل مع البرامج الجديدة التي يتم إدخالها في مدارسهم والتي منها برنامج التعليم المساند، فيستطيعون تكييف هذا البرنامج بما يلائم المدرسة واحتياجاتها، ويكونون بخبرتهم الطويلة أكثر قدرة على ضبط المدرسة من ذوي الخبرة الأقل، ويكونون أكفأ منهم - أيضاً - في تقديم الإرشاد والتوجيه لمعلمي التعليم المساند، مما يجعل آلية العمل أوضح لدى معلمي التعليم المساند، فيقوم هؤلاء المعلمين بعملهم بشكلٍ جيد مع المتابعة المستمرة من المدير، وبهذا تكون تقديرات المديرين والمديرات الذين عدد سنوات الخبرة لديهم أكثر من عشر سنوات لسمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته أفضل من تقدير نظرائهم ذوي عدد سنوات الخبرة الأقل.

أما المعلمون والمعلمات ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات يكونون قد اكتسبوا الخبرة الجيدة في التعليم وأصبحوا قادرين على اختيار الأسلوب الأفضل لتعليم طلبتهم، مما يكسبهم ثقة كبيرة في أنفسهم، ويجعلهم مستقرين نفسياً في عملهم، وهم أيضاً يتقبلون الآخرين ويتعاملون معهم بشكلٍ أفضل من المعلمين ذوي الخبرة الأقل، فالمعلم الجديد مثلاً يسعى جاهداً لإظهار

نفسه وإبراز قدراته ولا يرحب بأي تدخلٍ من زملائه في عمله، لأنه يعتبر أن هذا التدخل يظهر مواطن التقصير في أدائه الأكاديمي، مما يجعله بالتأكيد غير مستعدٍ لتقبل معلم التعليم المساند الذي سيعمل معه و الذي سيتعامل مع بعض طلبة الصف عنده، و هذا بالتأكيد سيؤثر سلباً في حكمه على السمات الشخصية التي يمتلكها معلم المساند الذي يعمل معه. وعلى العكس تماماً، فإن المعلم ذو الخبرة الطويلة يكون واثقاً من نفسه ومن قدراته، و يكون على وعي أكبر بأبعاد المهنة، وهو عادةً يرحب بالتعامل مع الآخرين بشكلٍ أكثر سلاسة، فيتعاون مع معلم التعليم المساند بشكلٍ أفضل، وبما أنه يكون قد درّس المادة أكثر من مرة وحفظها غيباً، فإنه يعرف مواطن الضعف في مادته لدى طلبته، ويصبح - أيضاً - على قدرٍ كبيرٍ من فهم طلبته والمعرفة بمستوياتهم، وبذلك يمكنه تقسيمهم إلى مجموعاتٍ حسب مستواهم الأكاديمي وحسب احتياجاتهم التعليمية، فيستطيع أن يختار الفئة المستهدفة للبرنامج بشكلٍ أدق، ويتمكن من تحديد المهارات المطلوب علاجها عند هؤلاء الطلبة، مما يساعد في النهاية على تحديد آلية عمل جيدة ليسير وفقها معلم التعليم المساند، وهذا بدوره يبعده عن التخبط في عمله، ويجعله يؤدي واجباته بشكلٍ جيد، مما سيؤثر إيجاباً في الحكم على درجة توافر السمات الشخصية التي يمتلكها معلم المساند الذي يعمل معه.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كلٍ من دراسة جعنيني (2000)، ودراسة الخدام (1995)، ودراسة حمران (2007) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة الهولي وآخرون (2009) ولصالح سنوات الخبرة (11 -15) سنة. كما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبدات (2002)، ودراسة غنام (2005)، ودراسة الكولي (2005)، إذ أظهرت نتائج تلك الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال المفتوح، والذي نصه:

"ما السمات الشخصية التي لم تتطرق إليها الاستبانة والتي من الضروري توافرها لدى معلم التعليم المساند الجيد من وجهة نظرك؟"

أوضحت النتائج الخاصة بهذا السؤال أن الاستجابات عليه كانت محدودة جداً، كما كانت العديد من الاستجابات فيها تكرار لما جاء في فقرات الاستبانة، ولم تكن سمات جديدة من الضروري توافرها لدى المعلم المساند من وجهة نظر المستجيب. و من خلال هذا السؤال، تم حصر (11) من السمات الشخصية الواجب توافرها لدى معلم التعليم المساند الجيد من وجهة نظر المستجيبين، والتي لم تتطرق إليها الاستبانة، وهي مبينة في الجدول(24).وتعتقد الباحثة أن البعض من هذ السمات الشخصية هي سمات مهمة من الضروري أن تتوافر في معلم التعليم المساند حتى يكون قادراً على أداء عمله بشكلٍ جيد، و هي تتمثل في مقدرة المعلم المساند على تحديد مواطن الضعف عند طلبته، فهي سمة مهمة جداً يجب أن يتمتع بها، لأنها الأساس الذي ينبى عليه عمله، فإذا كان المعلم المساند قادراً على اكتشاف نقاط الضعف لدى طلبته، فسيكون قادراً على بناء الاختبارات التشخيصية بشكلٍ صحيح، وبالتالي سيكون قادراً على تحديد القرارات المتعلقة بالتعليم العلاجي الذي سيقدمه لطلبته، و – أيضاً - سيكون من الرائع لو كانت هناك برامج جامعية تؤهل الطلبة لأن يتخرجوا كمعلمين متخصصين للعمل في برنامج التعليم المساند، مما سينتج معلمين أكفاء في هذا البرنامج يعرفون أدوارهم ويفهمون آلية العمل بشكلٍ جيد، ويدركون كيفية التعامل مع الفئة المستهدفة من الطلبة وكيف يحددون مواطن الضعف لديهم، مما سيؤدي بالتأكيد إلى تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج. ومن جهةٍ أخرى، فإن البعض الآخر من السمات التي تم حصرها من خلال هذا السؤال المفتوح لا تقتصر على معلم التعليم المساند بشكلٍ خاص. فمن السمات التي ذكرها المستجيبون، أن يكون لدى المعلم المساند شعور بالمسئولية عن أدائه وعن النتائج التي يحققها في عمله، فكل معلم – وليس فقط معلم التعليم المساند - يجب أن يكون لديه شعور بالمسئولية تجاه العمل الذي يقوم به، وأن يذكر دائماً أنه مراقب في كل لحظة، حتى لو غفل عنه مديره أو المسئولون، حتى يقدم أقصى وأفضل ما

يستطيع لطلبته و للمدرسة التي يعمل بها. كما أن إدخال عناصر التكنولوجيا المختلفة في أساليب التدريس، أمر ضروري لأي معلم، لأنه يعمل على جذب الطلبة إلى الحصـــة ويحبـــبهم فيهـــا، فيجعلهم راغبين في التعليم بشكلٍ أكبر، مما سيقود في النهاية إلى تحسين عملية التعليم والـــتعلم لديهم.

كما أن الخبرة الواسعة في مجال التعليم هي سمة عامة لكل المعلمـــين، وهـــي تكســـب المعلم الأساليب المتعددة في التدريس وفي التعامل مع طلبته، ويعـــد التواصـــل مـــع المشـــرف التربوي أمر مهم في الغاية، وهذا التواصل سيكون إيجابياً إذا ما كان المشرف التربـــوي يعـــي وبشكلٍ واضحٍ آلية العمل في مشروع التعليم المساند، لأنه سيكون أقدر علـــى توجيـــه المعلـــم المساند وفق تلك الآلية. ومن الضروري

ومن السمات الشخصية الأخرى التي تم حصرها من خلال السؤال المفتـــوح أن يكـــون المعلم متابعاً لأوضاع طلبته داخل صفوفهم، وأن يحترم المعلم المساند وجهات نظر المحيطـــين به ويأخذ بما يفيده منها، وهذا بالتأكيد يستدعي وجود تعاون وتفاهم ما بين المعلم الأساسي للمادة في الصف، ومعلم التعليم المساند الذي يتعامل مع فئة قليلة من طلبة الصف، حتى يكون الهـــدف بينهما مشتركاً وهو أولاً وأخيراً مصلحة أولئك الطلبة الذين لا يمكن إغفالهم أو تجاهلهم. وتعـــد سمة الاهتمام بالمظهر الخارجي والنظافة الشخصية سمة لا يمكن تجاهل أهميتها لكل معلمٍ، لأن المعلم يعد قدوة لطلبته. كما كون نطق المعلم المساند سليم خالٍ من العيوب هو أمر مهم أيضـــاً، لأن هذا المعلم سيتعامل مع فئة لا يفهمون ما يقوله معلمهم الأساسي في الصف، وذلك بـــالطبع بسبب ما يميزهم من سماتٍ عقليةٍ تجعلهم يواجهون صعوباتٍ بالغةٍ عند محـــاولتهم لاســـتيعاب المنهج العادي الذي يستوعبه زملاؤهم الآخرون، ولذا يجب أن يكون معلم التعلـــيم المســـاند ذا نطقٍ سليمٍ حتى لا يزيد الأمر صعوبةً على مثل هؤلاء الطلبة الذين يحاول مساعدتهم.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها، توصي الباحثة بما يلي: -

1. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التعليم المساند ومعلماته لا تتوافر لديهم سمات الشخصية بمجالاتها الثلاثة ذات العلاقة بالموقف التربوي إلا بقدر ضئيل، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.09) وبنسبة مئوية قدرها (41.82%)، وهذا تقدير منخفض جداً، لذا توصي الباحثة باتباع أسس ومعايير معينة من قبل أصحاب القرار في وكالة الغوث الدولية، يتم الاعتماد عليها عند اختيار معلمي التعليم المساند ومعلماته بناءً على السمات الشخصية لديهم.

2. أظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب المجال الأول (السمات النفسحركية) وفقاً لمتوسطه الحسابي جاء أخيراً، وبمتوسط قدره (2.05)، ولهذا توصي الباحثة بضرورة وضع آلية عمل واضحة ومحددة لبرنامج التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث الدولية.

3. من السمات الشخصية الواجب توافرها لدى معلم التعليم المساند، والتي تم تحديدها من خلال السؤال المفتوح في الدراسة، أن يكون المعلم المساند مؤهلاً أكاديمياً للعمل في تخصص التعليم المساند، ولذا توصي الباحثة بإعداد معلمي التعليم المساند وتأهيلهم ليكونوا أكثر منهية في التعامل الطلبة ضعاف التحصيل والمتأخرين دراسياً.

4. توصي الباحثة بإجراء بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وهي:

- إجراء دراسة حول أثر السمات الشخصية للمعلم المساند في تحصيل طلبة التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث الدولية.
- إجراء دراسة حول السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهات نظرهم أنفسهم لتجنب عنصر الذاتية.
- إجراء دراسة حول السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في المدارس الحكومية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً - المراجع العربية

إبراهيم، محمد: **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. 2003.

أحمد،يوسف: **دراسة لبعض سمات المتأخرين دراسياً في المرحلة الثانوية واستراتيجيات المعلمين في التعامل معهم**.(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس،مصر .2003.

الأحمدي، يحيى: **سيكلوجية الفروق الفردية**. ط (3). القاهرة: دار الأحمدي للنشر.2005.

الأداء (القاموس العربي الشامل). بيروت: دار الراتب الجامعية للإنتاج و التوزيع. 1997.

الأمارة، أسعد. سيكلوجية الشخصية.. www.ao-academy.org2006.

البهبهاني، شحدة و حمّاد، حسن: المسئوليات التربوية للمعلم المساند في المدارس الحكومية بمحافظات غزة " يوم دراسي بعنوان (التعليم المساند.. واقع و تحديات) ".www.iugaza.edu.ps.2008.

البيلاوي، إيهاب و عبد الحميد، أشرف: **الإرشاد النفسي المدرسي: استراتيجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي.** القاهرة: دار الكتاب الحديث. 2002.

الجبالي، حمزة: **التأخر الدراسي: مفهومه،أسبابه،علاجه**. عمّان: دار صفاء للطباعة و النشر و التوزيع. 2005.

جعنيني، نعيم: ***الكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن من وجهة نظرهم***. **مجلة دراسات**. 1. مج 27. 2000 م / 57 - 65.

جلجل، نصرة: **التعليم العلاجي**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية للنشر. 2004.

حمران، مانع: **الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (الصم)**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عدن، اليمن.2007.

الخدام، مريم: **تقويم الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في مديرية عمان الكبرى**.(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.1995.

خوري، توما: **الشخصية (مفهومها، سلوكها، و علاقتها بالتعلم)**.بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.1996.

الداهري، صالح و العبيدي، ناظم: **الشخصية و الصحة النفسية**. عمّان: دار الكندي للنشر و التوزيع.1999.

الدعدع، عزة و أبو مغلي، سمير: **تعليم الطفل بطيء التعلم**.عمّان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.1999.

دياب، سهيل و دياب،ميادة: الأدوار المنوطة بالمعلم المساند في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة و مدى ممارسته لها "يوم دراسي بعنوان (التعليم المساند.. واقع و تحديات)". 2008.www.iugaza.edu.ps.

الديب، ماجد: مهمات المعلم المساند بين الواقع و التحديات في ضوء معايير جودة التعليم العام" يوم دراسي بعنوان (التعليم المساند.. واقع و تحديات ". 2008.www.iugaza.edu.ps.

الراشد، علي: ***بعض سمات الشخصية و أثرها على أداء المعلم في المرحلة الابتدائية*، المجلة التربوية**.58. مج 15. 2001 م. / 64.

ربيع، هادي: **معلم القرن الحادي و العشرين**. عمّان: مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع.2009.

رشوان،حسين: **الشخصية**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب. 2006.

الزهيري، إبراهيم: **فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة و نظم تعليمهم**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق. 2000.

سفيان، نبيل: **المختصر في الشخصية و الإرشاد النفسي**. القاهرة: إيتراك للنشر و التوزيع. 2004.

سمارة، فوزي: **قضايا تربوية معاصرة**.عمّان: دار الطريق للنشر و التوزيع. 2004.

الشمري، بشرى: **علم نفس الشخصية**. عمّان: دار الفرقان للنشر و التوزيع. 2007.

صالح، رجاء: تجربة مدرستي في توظيف برنامج التعليم العلاجي (المساند) في تدريس العلوم. www.nablustoday.com . 2007.

الظاهر، قحطان: **صعوبات التعلم**.عمّان: دار وائل للنشر و التوزيع. 2004

العاجز، فؤاد و عطوان،أسعد: الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً التي يستخدمها المعلم المساند في إدارة الصف بالمدارس الحكومية بمحافظات عزة " يوم دراسي بعنوان (التعليم المساند.. واقع و تحديات)". www.iugaza.edu.ps . 2008.

عاشور، ختام: **فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند و معلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.2007.

العامري، عبد الله: **المعلم الناجح**. عمّان: دار أسامة للنشر و التوزيع. 2009.

عبد الخالق، أحمد: **الأبعاد الأساسية للشخصية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 1999.

عبد الرحمن، محمد: **نظريات الشخصية**. القاهرة: دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع. 1998.

عبد الواحد، سمير: **التعليم العلاجي المساند في العلوم – دليل المعلم.** الضفة الغربية: وكالة هيئة الأمم المتحدة لإغاثة و تشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأوسط – دائرة التربية و التعليم. 2007.

عبدات، روحي: **العلاقة بين السمات الشخصية و الروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية / فلسطين.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.2002.

عبيدات، سهيل: **إعداد المعلمين و تنميتهم**. إربد: عالم الكتب للنشر و التوزيع. 2007.

عثمان، أكرم: **فن التعامل مع الطلاب.** رأس الخيمة: جمعية المعلمين. 1998.

عثمان، عفت: ظاهرة بطء التعلم. www.noorclass.com.2009.

عدوان، سامي و حبايب،علي: ***تربية المعلم في القرن الحادي و العشرين***. وقائع المؤتمر التربوي العربي 1995. كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بالتعاون مع يونـدباس، عمّان، الأردن.

عسكر،علي و جامع،حسن و الفرا، فاروق و هوانة، وليد: **مقدمة في البحث العلمي التربـوي و النفسي و الاجتماعي.**عمّان: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع. 2009.

عيّاش، إبراهيم: النظرية الإنسانية في العلاج النفسي. www.ahewar.org.2008.

الغامدي،عبد الفتاح: مدارس علم النفس و نظريات الشخصية. www.gulfkids.com.2009.

غراب، هشام: المعلم المساند.. رؤية للنجاح "يوم دراسي بعنوان (التعليم المساند..واقع و تحديات)". www.iugaza.edu.ps.2008.

غنام، ختام: **السمات الشخصية و الولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.2005.

فتوني، علي: **البلاد العربية و التحديات التعليمية – الثقافية المعاصرة.** بيروت: دار الفارابي للنشر و التوزيع. 2007.

قاعدة بيانات صادرة عن مركز القياس والتقويم التابع لوكالة الغوث الدولية في منطقة القدس. 2008

قاعدة بيانات صادرة عن مكتب التعليم لوكالة الغوث الدولية في منطقة القدس. 2010.

قطامي، يوسف و عدس،عبد الرحمن: علم النفس العام. عمّان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع. 2002.

الكولي، جبر: الكفايات اللازمة لمعلم الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية. www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=9451. 2005.

المحمد،علي: بعض سمات شخصية معلم الصف و أثرها على نجاح العملية التعليمية / التربوية. www.ed-uni.net/ed/showthread.php?t=14923 2010..

مدكور، إبراهيم: **المعجم الوسيط.** ج1. مجمع اللغة العربية.مصر: مطبعة مصر.1996.

مدهار، أحمد:الكفايات. www.ostad.medharweb.net . 2009

مرعي،توفيق و خوالدة،محمد و بلقيس،أحمد و عيسى،أحمد و أبو شيخة،عيسى: **التعليم الابتدائي.** عمّان: منشورات جامعة القدس المفتوحة. 1992.

مركز الإمارات للدراسات و البحوث الاستراتيجية: **التعليم و العالم العربي: تحديات الألفية الثالثة.** أبوظبي.2000.

معوض، خليل: **علم النفس العام**. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب. 2009.

منسي، حسن: ***مشكلات الطلبة بطيئي التعلم في المرحلة الأساسية الأولى***، **مجلة المعلم / الطالب**.2. مج. 1998 م / 25.

منصور، عبد المجيد و أبو عباة،صالح: **الشخصية الإنسانية و الهدى الإسلامي**.القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.1996.

مهدي، عثمان: بطء التعلم، أسبابه و طريقة التعامل معه. 2009.www.gulfkids.com.

الميلادي، عبد المنعم: **الشخصية و سماتها.الإسكندرية:** مؤسسة شباب الجامعة. 2006.

هرمز، جورج: **الشخصية القوية المؤثرة**. عمّان: دار عالم الثقافة للنشر و التوزيع.2006.

هول، ك و ليندزي، ج: **نظريات الشخصية**. ترجمة فرج أحمد فرج و آخرون. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. (العمل الأصلي نشر سنة 1969). 1975

الهولي، عبير و جوهر، سلوى و القلاف،نبيل: الكفايات الشخصية و الأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطور. www.minshawi.com. 2009.

ثانياً - المراجع الأجنبية

Belanger,Charlestt & Londgen,Bernard.(2009). ***The effective teacher's characteristics as perceived by students***. Retrieved July 12, 2009 , from www.informaworld.com.

Bianbridge,carol. (2011). ***Underachievement***.Retrieved February 28 , 2011 , from www.giftedkids.about.com.

Delaney,Jerome.G.(2010). ***How high school students perceive effective teachers.*** Retrieved Augest 5, 2010**,** from http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/Delaney.pdf.

Georgios,Spiridon.(2009). ***Effective special teacher characteristics***. Retrieved from ERIC database. (EJ25585).

Heacox,Diana.(2011).***Underachievement***. Retrieved March 4,2011, from www.cde.state.co.us.pdf.

Lerner,Janet.(2003). ***Learning Diabilities***. Edition.(9). Boston & New York: Houghton Mifflin Company.

Marchbanks, Paul.(2000). ***Personality traits of elementary school teachers***.Retrieved May 17,2010 , from http://www.unc.edu/courses/2004spring.pdf

Ogden , Darlene, and others. (1994). ***Characteristics of good effective teachers***. Retrieved from ERIC database. (ED383657).

Qishawi,Shadwan.(1998). **" The Effect of Praise and Rewards on Modifying the Behaviour of Seventh-Grade Slow Learners in Salfit District ".** Nablus.Palestine: An-Najah National University.

Walker,Robert J. (2010). ***Characteristics of an effective teacher***. Retrieved from ERIC database. (ED509938).

Zang, Li-fang. (2007). ***Do personality traits make a difference in teaching styles among Chinese high school teachers?***.Rtrieved September 5,2010, from http://www.sciencedirect.com (43(4): 669-679)

الملحقات

- ملحق (1): الصورة الأولية لأداة الدراسة قبل التحكيم

- ملحق (2): قائمة بأسماء أعضاء لجنة المحكمين التـــي اســـتعانت بهـــم الباحثة لقياس صدق أداة الدراسة

- ملحق (3): أداة الدراسة بعد التحكيم والتأكد من صدقها

ملحق (1)

الصورة الأولية لأداة الدراسة قبل التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

حضرة الدكتور الفاضل /.......................................

أرجو من حضرتك تحكيم هذه الاستبانة التي تم بناؤها كأداة للدراسة للحصـــول علـــى درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة النجاح الوطنية، علماً بأن عنوان الدراسة هـــو **"درجة توافر السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغــوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين على عملهم في المدرسة"**.

مع الاحترام

الباحثة: ريم عاطف زيدان

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

تحية طيبة وبعد،

فتقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها **" درجة توافر السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة"**، ولذلك تم بناء هذه الاستبانة للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة النجاح الوطنية

لذا ترجو الباحثة من حضرتك التكرم بقراءة فقرات الاستبانة بتمعن وتعبئتها بدقة وموضوعية وأمانة، مع العلم بأن استجابتك سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، شاكرة لكم حسن تعاونكم.

مع الاحترام

الباحثة: ريم عاطف زيدان

أولاً – المتغيرات المستقلة: -

يرجى وضع إشارة (X) في المربع المناسب:

1 - الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2 - المنطقة: ☐ نابلس ☐ القدس ☐ الخليل

3 - المؤهل العلمي: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

4 - سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 – 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

ثانيا: يرجى قراءة الفقرات بدقة، ثم وضع إشارة (X) في المربع الذي يتفـق ورأيـك حـول السمات التي يمتلكها معلم التعليم المساند:

	المجال الأول: (السمات النفسحركية)	**بدرجة**				
		كبيرة جداً	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
1	يحترم المعلم قوانين المدرسة.					
2	يحافظ المعلم على المواعيد.					
3	المعلم محب لمهنتـه ولديـه انتمـاء قـوي تجاهها.					
4	المعلم متمكن من مادته يؤدي عمله بفاعلية.					
5	يسعى المعلم دائماً إلى تطوير نفسه مهنياً.					
6	يتابع كل جديد له صلة بعمله.					
7	يدمج المعلـم المـادة النظريـة بتطبيقاتهـا العملية.					
8	يحضر المعلم حصصاً مـع زملائـه مـن المعلمين للإفادة من خبراتهم.					
9	يلم المعلم بالطرق و المـدخلات المختلفـة للتدريس ويوظفها حسب مقتضيات التعلم.					
10	يضع خططاً علاجية لعلاج الضـعف عنـد طلبته.					
11	يتعاون المعلم مع المعلمين في المدرسة عند اختيار الفئة المستهدفة مـن الطلبـة الـذين يتعامل معهم.					
12	يراعي المعلم مقومات الطلبة واستعداداتهم.					
13	المعلم لديه القدرة على المواءمة بـين نقـل الأفكار الواجب إعطاؤها والمستوى العقلـي للطالب.					
14	المعلم لديه طلاقة وقدرة على التعبير عمـا يريد إيصاله للطلبة.					

	المجال الأول: (السمات النفسحركية)	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		بدرجة				
15	المعلم لديه القدرة على ضبط الصف بشكلٍ جيد دون اللجوء إلى العنف مع الطلبة.					
16	يعمل المعلم على تطوير الدروس الممتعة للطلبة					
17	يحث المعلم طلبته على الدراسة ويحببهم فيها.					
18	ينعش المعلم دروسه بمروحات عن النفس كالمرح وبعض المزاح دون إسراف أو إسفاف.					
19	يشجع المعلم طلبته على المشاركة في الأنشطة المدرسية.					
20	يفسح المعلم المجال أمام طلبته للمشاركة وإبداء الرأي.					
21	يهتم المعلم بكل طالب كحالة فردية ويتأكد من فهمه للمادة.					
22	يشجع المعلم طلبته على حسن الأخلاق والأدب.					
23	يستخدم المعلم أساليب الثواب والتعزيز لتشجيع طلبته					
24	يتواصل المعلم باستمرار مع أولياء أمور الطلبة.					
25	يحسن المعلم التعامل مع السلوكات غير اللائقة الصادرة عن الطلبة.					
26	يعمد المعلم إلى إجراء اختبارات قبلية / بعدية لكل مهارة يعلّمها للطالب.					
27	يؤمن المعلم بعمله ويحبه.					
28	يتفاعل المعلم مع قدرات التلاميذ بشكلٍ جيد.					

	المجال الثاني: (السمات الوجدانية)	بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
29	يتجاهل المعلم ما مر به من مشكلات في عمله ويستطيع تجاوزها.					
30	المعلم لديه عدد من الأشياء المهمة في حياته وهو متحمس لها بشكل واضح.					
31	يستطيع بسهولة مقابلة أناس جدد وهو يستسهل الحديث معهم عند اللزوم.					
32	ليس لديه مشكلة في أن يجازف مجازفة مدروسة					
33	يستطيع تقدير مزاج الآخرين واختيار الطريقة المناسبة للتعامل معهم.					
34	يشعر الآخرون عادةً بالاندفاع والشجاعة بعد الحديث معه.					
35	عادةً ما يكون المعلم مرتاحاً في أي ظروف أو أحوال جديدة.					
36	يحبه الآخرون ويحترمونه وإن لم يتفقوا معه.					
37	المعلم واضح في أهدافه ومبادئه.					
38	يعبر عن وجهة نظره بإخلاص وبعد تفكير، دون أن يكون مندفعاً.					
39	يجيد إدارة مزاجه والتعامل معه.					
40	يمتلك المعلم القدرة على إقناع الآخرين بالاتفاق مع وجهة نظره دون إكراه.					
41	يتأنى المعلم دائماً عندما يقوم بأي تغيير.					
42	يستمع المعلم جيداً ويظهر تعاطفاً إن كان لدى أحد طلبته مشكلة.					
43	المعلم صبور ولديه القدرة على تحمل ضغوطات العمل.					

	المجال الثاني: (السمات الوجدانية)	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		بدرجة				
44	يحترم المعلم طلبته ويحبهم ويهتم بمشاعرهم.					
45	المعلم متواضع في غير ضعف ولا يتعالى على طلبته.					
46	يعامل المعلم طلبته بمساواة ودون تحيز.					
47	يبني المعلم علاقات طيبة مع الأفراد المحيطين به في المدرسة.					
48	يتمتع المعلم بسلوك يؤهله لأن يكون قدوة للطلبة في تصرفاته.					
49	المعلم هادئ ومتزن انفعالياً.					
50	يؤمن المعلم بقيمة عمله ومدى فائدته للمجتمع.					
51	يتمتع المعلم بسعة الصدر والجلد والوقار.					
52	المعلم يهتم بمشكلات طلبته.					
53	المعلم يبني علاقات جيدة مع طلبته.					
54	المعلم عطوف في حزم وكياسة.					
55	يتمتع المعلم بدرجة عالية من الجد والمثابرة تجاه عمله.					
	المجال الثالث: السمات المعرفية					
56	يمتلك المعلم مهارات الاتصال الفعال.					
57	يمتلك المعلم مهارات إدارة الوقت.					
58	يتمتع المعلم بقدر من الثقافة العامة في شتى مجالات المعرفة.					
59	المعلم لديه المعرفة في التعامل مع المصادر الإلكترونية.					
60	يتمتع المعلم بقدر كبير من فهم الذات والرضا عنها.					

	المجال الثالث: السمات المعرفية	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		بدرجة				
61	يتسم المعلم بسعة الأفق وبعد النظر.					
62	يتمتع المعلم بالمرونة الفكرية التي تساعده على الابتكار.					
63	يستطيع المعلم أخذ المبادرة في المواقف التي تواجهه					
64	يمتلك المعلم مهارات التخطيط الفعال للدروس.					
65	المعلم لديه إلمام بأساليب التقويم المختلفة.					
66	يقوم المعلم أداء طلبته من متابعته لمدى التقدم الذي يحرزونه.					
67	يفهم المعلم طلابه ويحفظ أسماءهم.					
68	يمتلك المعلم المهارة في تفسير وتبسيط الموضوع.					
69	يستطيع المعلم وضع أهداف واضحة وقابلة للقياس.					
70	يمتلك المعلم روح الإبداع والتجديد في تخصصه.					
71	المعلم لديه المعرفة الجيدة في كيفية إعداد الوسائل التعليمية / التعلمية وكيفية توظيفها.					
72	يمتلك المعلم مهارات تمكنه من جعل تعلم طلبته تعلماً ذا معنى (كاستخدام المنظمات التقدمية..)					
73	المعلم يضع خططاً واضحة.					
74	المعلم متعمق في مادته.					
75	المعلم لديه الخبرة الجيدة في كتابة التقارير.					
76	يعرف المعلم عن أوضاع طلبته الاقتصادية والاجتماعية.					

ثالثاً – الرجاء الإجابة عن السؤال المفتوح الآتي:

ما السمات الشخصية التي لم تتطرق إليها الاستبانة والتي من الضروري توافرهـا عنـد معلـم التعليم المساند الجيد من وجهة نظرك؟

....

....

....

....

ملحق (2)

قائمة بأسماء أعضاء لجنة المحكمين التي استعانت بهم الباحثة لقياس صدق أداة الدراسة

الرقم	المحكّم	الجامعة
1	د. حسن تيم	جامعة النجاح الوطنية
2	د. علي حبايب	جامعة النجاح الوطنية
3	د. عبد عساف	جامعة النجاح الوطنية
4	د. علي أبو حمدان	جامعة النجاح الوطنية
5	د غسان الحلو	جامعة النجاح الوطنية
6	أ. د. عبد الناصر القدومي	جامعة النجاح الوطنية
7	د. حسني المصري	جامعة النجاح الوطنية
8	د. معزوز علاونة	جامعة القدس المفتوحة
9	د. يوسف ذياب	جامعة القدس المفتوحة
10	أ.د. هاني الطويل	الجامعة الأردنية
11	أ. د. أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية
12	د. صلاح عبد الحي	جامعة عجمان للعلوم و التكنولوجيا
13	د. محمد عطية	جامعة عجمان للعلوم و التكنولوجيا

ملحق (3)

أداة الدراسة بعد التحكيم والتأكد من صدقها

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

تحية طيبة وبعد،

فتقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها **" درجة توافر السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة"**، ولذلك تم بناء هذه الاستبانة للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة النجاح الوطنية.

لذا ترجو الباحثة من حضرتك التكرم بقراءة فقرات الاستبانة بتمعن و تعبئتها بدقة وموضوعية وأمانة، مع العلم بأن استجابتك سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، شاكرة لكم حسن تعاونكم.

مع الاحترام

الباحثة: ريم عاطف زيدان

أولاً – المتغيرات المستقلة: -

يرجى وضع إشارة (X) في المربع المناسب:

1 - الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2 - المنطقة: ☐ نابلس ☐ القدس ☐ الخليل

3 - المؤهل العلمي: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

4 - سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 – 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

ثانياً: يرجى قراءة الفقرات بدقة، ثم وضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق ورأيك حول السمات التي يمتلكها معلم التعليم المساند:

	المجال الأول: (السمات النفسحركية)	**بدرجة**				
		كبيرة جداً	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
1	يلتزم المعلم بقوانين المدرسة.					
2	يحافظ المعلم على المواعيد.					
3	المعلم محب لمهنته ولديه انتماء قوي تجاهها.					
4	المعلم متمكن من مادته ويؤدي عمله بفاعلية.					
5	يسعى المعلم دائماً إلى تطوير نفسه مهنياً.					
6	يتابع كل جديد له صلة بعمله.					
7	يدمج المعلم المادة النظرية بتطبيقاتها العملية.					
8	يحضر المعلم حصصاً مع زملائه من المعلمين للإفادة من خبراتهم.					
9	يلم المعلم بالطرق والمدخلات المختلفة للتدريس ويوظفها حسب مقتضيات التعلم.					
10	يضع خططاً علاجية لعلاج الضعف عند طلبته.					
11	يتعاون المعلم مع المعلمين في المدرسة عند اختيار الفئة المستهدفة من الطلبة الذين يتعامل معهم.					
12	يراعي المعلم مقومات الطلبة واستعداداتهم.					
13	المعلم لديه القدرة على المواءمة بين نقل الأفكار الواجب إعطاؤها والمستوى العقلي للطالب.					

المجال الأول: (السمات النفسحركية)		بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
14	المعلم لديه طلاقة وقدرة على التعبير عما يريد إيصاله للطلبة.					
15	المعلم لديه القدرة على ضبط الصف بشكلٍ جيد دون اللجوء إلى العنف مع الطلبة.					
16	يعمل المعلم على تطوير الدروس الممتعة للطلبة					
17	يحث المعلم طلبته على الدراسة ويحببهم فيها.					
18	ينعش المعلم دروسه بمروحات عن النفس كالمرح وبعض المزاح دون إسراف أو إسفاف.					
19	يشجع المعلم طلبته على المشاركة في الأنشطة المدرسية					
20	يفسح المعلم المجال أمام طلبته للمشاركة وإبداء الرأي.					
21	يهتم المعلم بكل طالب كحالة فردية ويتأكد من فهمه للمادة.					
22	يشجع المعلم طلبته على حسن الأخلاق والأدب.					
23	يستخدم المعلم أساليب الثواب والتعزيز لتشجيع طلبته.					
24	يتواصل المعلم باستمرار مع أولياء أمور الطلبة.					
25	يحسن المعلم التعامل مع السلوكات غير اللائقة الصادرة عن الطلبة.					
26	يعمد المعلم إلى إجراء اختبارات قبلية / بعدية لكل مهارة يعلمها للطالب.					

	المجال الثاني: (السمات الوجدانية)	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		بدرجة				
27	يتجاهل المعلم ما مر به من مشكلات في عمله ويستطيع تجاوزها.					
28	المعلم لديه عدد من الأشياء المهمة في حياته وهو متحمس لها بشكل واضح.					
29	يستطيع بسهولة مقابلة أناس جدد وهو يستسهل الحديث معهم عند اللزوم.					
30	ليس لديه مشكلة في أن يجازف مجازفة مدروسة					
31	يستطيع تقدير مزاج الآخرين واختيار الطريقة المناسبة للتعامل معهم.					
32	يشعر الآخرون عادةً بالاندفاع والشجاعة بعد الحديث معه.					
33	عادةً ما يكون المعلم مرتاحاً في أي ظروف أو أحوال جديدة.					
34	يحبه الآخرون و يحترمونه و إن لم يتفقوا معه.					
35	المعلم واضح في أهدافه و مبادئه.					
36	يعبر عن وجهة نظره بإخلاص وبعد تفكير، دون أن يكون مندفعاً.					
37	يجيد إدارة مزاجه والتعامل معه.					
38	يمتلك المعلم القدرة على إقناع الآخرين بالاتفاق مع وجهة نظره دون إكراه.					
39	يتأنى المعلم دائماً عندما يقوم بأي تغيير.					
40	يستمع المعلم جيداً ويظهر تعاطفاً إن كان لدى أحد طلبته مشكلة.					
41	المعلم صبور ولديه القدرة على تحمل ضغوطات العمل.					

	المجال الثاني: (السمات الوجدانية)	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		بدرجة				
42	يحترم المعلم طلبته ويحبهم ويهتم بمشاعرهم.					
43	المعلم متواضع في غير ضعف ولا يتعالى على طلبته.					
44	يعامل المعلم طلبته بمساواة ودون تحيز.					
45	يبني المعلم علاقات طيبة مع الأفراد المحيطين به في المدرسة.					
46	يتمتع المعلم بسلوك يؤهله لأن يكون قدوة للطلبة في تصرفاته.					
47	المعلم هادئ ومتزن انفعالياً.					
48	يؤمن المعلم بقيمة عمله ومدى فائدته للمجتمع.					
49	يتمتع المعلم بسعة الصدر والجلد والوقار.					
50	المعلم عطوف في حزم وكياسة.					
51	يتمتع المعلم بدرجة عالية من الجد والمثابرة تجاه عمله.					
المجال الثالث: السمات المعرفية						
52	يمتلك المعلم مهارات الاتصال الفعال.					
53	يمتلك المعلم مهارات إدارة الوقت.					
54	يتمتع المعلم بقدر من الثقافة العامة في شتى مجالات المعرفة.					
55	المعلم لديه المعرفة في التعامل مع المصادر الإلكترونية.					
56	يتمتع المعلم بقدر كبير من فهم الذات والرضا عنها.					
57	يتسم المعلم بسعة الأفق وبعد النظر.					

المجال الثالث: السمات المعرفية		بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
58	يتمتع المعلم بالمرونة الفكرية التي تساعده على الابتكار.					
59	يستطيع المعلم أخذ المبادرة في المواقف التي تواجهه.					
60	يمتلك المعلم مهارات التخطيط الفعال للدروس.					
61	المعلم لديه إلمام بأساليب التقويم المختلفة.					
62	يقوم المعلم أداء طلبته من متابعته لمدى التقدم الذي يحرزونه.					
63	يفهم المعلم طلابه ويحفظ أسماءهم.					
64	يمتلك المعلم المهارة في تفسير وتبسيط الموضوع					
65	يستطيع المعلم وضع أهداف واضحة وقابلة للقياس.					
66	يمتلك المعلم روح الإبداع والتجديد في تخصصه.					
67	المعلم لديه المعرفة الجيدة في كيفية إعداد الوسائل التعليمية / التعلمية وكيفية توظيفها.					
68	يمتلك المعلم مهارات تمكنه من جعل تعلم طلبته تعلماً ذا معنى (كاستخدام المنظمات التقدمية..)					
69	المعلم لديه الخبرة الجيدة في كتابة التقارير.					
70	يعرف المعلم عن أوضاع طلبته الاقتصادية والاجتماعية.					

ثالثاً - الرجاء الإجابة عن السؤال المفتوح التالي:

اما السمات الشخصية التي لم تتطرق إليها الاستبانة والتي من الضروري توافرها لدى معلــم التعليم المساند الجيد من وجهة نظرك؟

....

....

....

....

An-Najah National University
Faculty Of Graduate Studies

The Personality Traits of Remedial Education Teachers at UNRWA Schools in the West Bank from the Perspectives of Supervisors of Their Work in The School

By
Reem Atef Zeidan

Supervised By
Dr. Ali H. Habayeb
Dr. Abed M. Assaf

Submitted in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Master in Educational Administration at the Faculty of Graduate Studies, at An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2011

The Personality Traits of Remedial Education Teachers at UNRWA Schools in the West Bank from the Perspectives of Supervisors of Their Work in The School

By
Reem Atef Zeidan
Supervised By
Dr. Ali H. Habayeb
Dr. Abed M. Assaf

Abstract

This study sought to find out the personality traits among remedial education teachers at UNRWA schools in the West Bank from the perspectives of supervisors of their work in the school. These supervisors were mainly school principals of both sex as well as school teachers of Arabic and mathematics. Furthermore, this study sought to examine the difference in responces according to the variables of sex, education area, academic qualification and years of experiences on these supervisors' perception towards the personality traits of these teachers of remedial education. To these two ends, the researcher developed a 70- item questionnaire distributed among three domains: psychomotor traits, affective traits and knowledge traits. The target population was all supervisors of the remedial education teachers work (all UNRWA school principals (males and females) as well as all teachers of Arabic and mathematics in these schools), there were (97) principals and (614) teachers. The study sample was consisted of(406) subjects. Of these, (309) were school teachers – but actually (298) questionnaires of them were retrieved - , and (97) were principals of both sex - but actually (68) questionnaires of them were retrieved -.

After data collection and analysis, it was found that the remedial education teachers lacked but few personality traits of the three domains: psychomotor, affective and knowledge.

The arithmetic average of the total score was (2.09) while the percentage was (41.82%) , a very low score. The order of these domains was a descending one: affective traits, knowledge traits and psychomotor traits. It was also found that there were statistically significant differences at (α= 0.05) in the estimates of the respondents of the personality traits (psychomotor, affective and knowledge domains) among remedial education teachers at UNRWA schools in the West Bank from the perspectives of their supervisors, namely school principals and teachers of Arabic and mathematics. These statistically significant difference could be attributed to the variables of sex, in favor of males, area, in favor of Hebron governorate, and years of experiences, in favor of respondents who had ten years or more of experiences. However, no statistically significant differences were found at (α= 0.05) in the estimates of the respondents of personality traits (psychomotor, affective, and knowledge), among remedial education teachers at UNRWA schools in the West Bank as perceived by their supervisors, which could be attributed to the academic qualification of respondents. The researcher identified the most important eleven personality traits which a good remedial education teacher must enjoy according to the respondents (principals and teachers of Arabic and mathematics). However, the questionnaire didn’t cover these traits. Some of these traits are: possession of the ability to write good diagnostic tests

which suit the students' level, a wide experience in the field of education, and continuous contact with their educational counselors.

In the light of these findings, the researcher recommended that decision makers at UNRWA follow certain criteria and foundations to depend on when it comes to the selection of the remedial education teachers on the basis of the personality traits they have. She also suggested setting up clear and specific mechanisms of work for remedial education program at UNRWA schools. Finally, the researcher strongly recommended conducting further researches and studies related to remedial education.